



**Hilda Maria Pereira
da Rocha**

**ADOLESCENTE E VÍNCULO PARENTAL:
(Des)continuidade entre família e escola**



**Hilda Maria Pereira
da Rocha**

**ADOLESCENTE E VÍNCULO PARENTAL:
(Des)continuidade entre família e escola**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Luís de Jesus Ventura de Pinho, Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Aos meus pais,
pilares da minha existência.

o júri

presidente

Professor Doutor José Joaquim de Almeida Grácio

Professor Catedrático do Departamento de Engenharia Mecânica da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Luís de Jesus Ventura de Pinho

Professor Associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro
(Orientador)

Professora Doutora Anabela Maria de Sousa Pereira

Professora Auxiliar com Agregação do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Professora Doutora Ana Cardoso Allen Gomes

Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Carlos Manuel de Sousa Albuquerque

Professor Adjunto da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu

agradecimentos

O presente trabalho só foi possível, graças à ajuda e disponibilidade de diversas pessoas. Cabe-nos aqui, prestar-lhes o nosso maior reconhecimento:

Ao Professor Doutor Luís de Jesus Ventura de Pinho, que nos orientou na elaboração desta tese, o nosso especial agradecimento pelo incentivo inicial, valiosas críticas e sugestões, que apesar de chegada a hora da sua aposentadoria, permaneceu do nosso lado até ao culminar desta tarefa;

Ao Corpo Docente do Departamento de Ciências da Educação que directa ou indirectamente, norteou a realização e prossecução deste trabalho, mas muito especialmente à Professora Doutora Anabela de Sousa Pereira pelo carinho, confiança e estímulo com que sempre nos presenteou;

Aos Presidentes dos Órgãos de Gestão que simpaticamente “abriram as portas” das suas escolas, autorizando a nossa presença para que este estudo fosse possível;

Aos Professores, Directores de Turma das Escolas envolvidas, pela disponibilidade, colaboração e cedência de documentos necessários e fundamentais para a elaboração deste estudo;

Aos Pais dos Adolescentes que acreditaram nesta investigação e facultaram sem reservas autorização para que os filhos participassem neste trabalho;

Aos Adolescentes anónimos, actores fundamentais sem os quais não seria possível a realização do estudo exploratório, pela colaboração desinteressada na partilha das suas vivências pessoais;

A todo(a)s o(a)s colegas e amigo(a)s, pelo companheirismo, partilha de angústias, incentivo e grandes momentos de amizade;

Aos meus Pais, grandes companheiros nesta caminhada, pelo apoio incondicional e compreensão de todas as minhas grandes “ausências”, dando-me sempre e principalmente nos momentos mais difíceis, o aconchego emocional da sua presença.

A todos, o nosso maior agradecimento.

palavras-chave

Vínculo parental, práticas educativas familiares, relação escola-família, adolescente e grupo de pares, afectividade e cognição.

resumo

A família representa uma forte instituição social, responsável em larga medida, pela estruturação de valores e comportamentos dos membros que a compõem. Neste sentido, o estudo da vinculação parental em adolescentes, contribui fortemente para a compreensão da origem e dos efeitos no desenvolvimento, dos padrões de relacionamento que se estabelecem ao longo da trajectória desenvolvimental do indivíduo, que em paralelo com a escola, se torna determinante numa etapa tão importante da vida como é a adolescência.

A presente investigação teve como finalidade estudar as relações que na escola se podem estabelecer entre professores, pais e alunos (adolescentes), analisando a influência da interacção do vínculo parental no desenvolvimento pessoal e escolar destes últimos. Pretende-se também deste modo, verificar como se correlacionam as variáveis estatuto sócio-económico familiar, faixa etária dos alunos e resultados escolares, com a variável vinculação parental no percurso educativo do adolescente (período neste estudo, compreendido entre os Segundo e Terceiro Ciclos).

A investigação efectuada procurou acentuar a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais, tendo como um dos seus princípios, reforçar a intencionalidade em identificar a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social no qual acabam por participar e construir interactivamente.

Com este propósito, foram recolhidas opiniões em cinco escolas dos Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico do Distrito de Aveiro, através de dois questionários dirigidos a adolescentes, a Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes, adaptada por Ribeiro, J. e Sousa, M. (2002) e a Escala do Inventário de Percepções Adolescentes adaptada, por Fleming, M. (1993), tendo ainda sido recolhidos dados nos processos individuais dos alunos.

Os resultados descritos na última parte, de uma maneira geral, salientam que o vínculo parental influencia significativamente o processo e os resultados escolares dos adolescentes, assinalando no entanto, algumas discrepâncias quanto à frequência, à forma e à importância que os mesmos atribuem à vinculação parental, tendo em conta o estatuto sócio-económico e a idade em questão. Os pais revelaram ainda, diferentes formas de perceber a escola e de entender o seu código, realçando-se assim, a importância e a necessidade do diálogo entre a escola e a família, de forma a inferir mudança de atitudes e práticas, impondo-se nesta perspectiva a necessidade de regularização da comunicação entre estas duas entidades.

keywords

Parental attachment, educational practices family, relation school-family, adolescent and group of couples, affectivity and cognition.

abstract

The family represents a strong social institution, responsible in measured looseness, for the structuring of values and behaviours of the members who compose it. In this direction, the study of parental attachment among adolescents, contribute greatly to understanding the origin and effects on development, the patterns of relationships that are established along the developmental trajectory of the individual, in parallel with the school, becomes a determinant stage of life so important as a teenager.

This research was designed to study the relationships that the school can be established the influence of parental bonding interaction of the personal and educational development of the latter. It is also intended that way, see how the variables correlate parter-economic status family, age of the students at school, with the variable binding in parental educational outcomes of adolescents (in this study period, between the Second and Third Cycles).

Investigations sought to emphasize the relevance and need for an interpretive stance of behavior and social phenomena, and as one of its principles, to strengthen the intent of identifying how people experience and interpret the social world in which ultimately participate and build interactively.

To this end, opinions were collected in five schools in the Second and Third Cycles of Basic Education in the District of Aveiro, through two questionnaires aimed at adolescents, the Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes, adapted by Ribeiro, J. and Sousa, M. (2002), and the Escala do Inventário de Percepções Adolescentes, adapted by Fleming, M. (1993), and has been collected in the individual processes of the students.

The results described in the last part, in general, indicate that the parental attachment significantly influences the process and the educational achievement of adolescents, noting however, some discrepancies in the frequency, form and the importance that they attach to the parental binding taking into account the parter-economic status and age in question. Parents also revealed different ways of perceiving the school and understand your code, thus highlighting the importance and necessity of dialogue between schools and families in order to infer changes in attitudes and practices, to impose this perspective the need to formalize the communication between these two entities.

ÍNDICE

	Pág.
Lista de Figuras, Gráficos e Tabelas	vii
Lista de Anexos	xii
Abreviaturas	xiii
 Introdução	 1
1. Pertinência do estudo	7
2. Objectivos da investigação	8
3. Organização e trajectória do estudo	9
 I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
 Capítulo 1 – O Adolescente	 15
1. O Conceito de Adolescência	17
1.1. Breve Resenha Histórica	22
1.2. O Período Pubertário	26
2. O Adolescente e o seu Desenvolvimento	31
2.1. O Desenvolvimento Fisiológico	31
2.2. O Desenvolvimento Afectivo	33
2.3. O Desenvolvimento Sócio-emocional	36
3. O Adolescente à luz da Neurociência	40
3.1. As Transformações Neurais no Adolescente	42
4. O Adolescente e a Conquista da sua Independência	45

	Pág.
4.1. A Construção da Identidade	48
4.2. Dificuldades na Adaptação à Adolescência	51
4.3. Comportamentos Típicos dos Adolescentes para com a Família	53
 Capítulo 2 – A Família	 57
1. A Concepção de Família	59
1.1. A Família como Sistema	63
1.2. O Contexto Ecológico da Família	66
1.3. A Família e as suas Principais Funções	70
1.4. As Interações Familiares	73
2. O Papel da Família no Desenvolvimento Humano	78
2.1. O Desenvolvimento Humano segundo algumas perspectivas	80
3. A Função Socializadora da Família	85
3.1. A Família: Agente Socializador Primário	86
3.2. A Dimensão Sociológica da Família	88
3.3. A Influência da Família nos Adolescentes	91
4. As Práticas Educativas Familiares	94
4.1. O Ambiente Familiar	95
4.2. Estilos Parentais na Educação dos Adolescentes	97
 Capítulo 3 – O Vínculo Parental	 103
1. A Teoria da Vinculação Parental	105
1.1. Conceitos e Princípios Gerais	107
1.2. A Vinculação ao longo da vida	108
2. O Sistema Comportamental da Vinculação	112
2.1. Desenvolvimento do Comportamento de Vinculação	114
2.2. O Contexto de Vinculação e as Influências Sistémicas	116

	Pág.
3. Padrões de Vinculação	118
3.1. Padrão de Vinculação Seguro (B)	120
3.2. Padrão de Vinculação Inseguro/Ansioso Evitante (A)	122
3.3. Padrão de Vinculação Inseguro/Ansioso Ambivalente/ Resistente (C)	123
4. A Vinculação e o Adolescente	125
4.1. A Continuidade dos Padrões de Vinculação	127
4.2. A Influência do Vínculo Parental na Aprendizagem	130
 Capítulo 4 – O Binómio Escola-Família	 133
1. A Dinâmica Escolar	135
1.1. A Relação Escola-Família	138
2. A Escola e o Capital Social e Cultural	144
2.1. O Enquadramento Legal da Relação Escola-Família	148
3. A Escola face aos desafios dos Adolescentes	152
3.1. A Influência do Grupo de Pares	154
3.2. A Família e a relação com o Grupo de Pares	156
4. A Participação dos Pais na Escola	161
4.1. Vantagens de uma Educação Partilhada	169
4.2. Etapas da Intervenção Parental	174
4.3. Obstáculos à Intervenção dos Pais	180
4.4. Estratégias Operativas na Relação Escola-Família	188
 II PARTE – ESTUDO EXPLORATÓRIO	
 Capítulo 5 – Metodologia	 197
1. Características da Investigação	200
1.1. Objectivos da Investigação	201
2. Problema	203

	Pág.
2.1. Formulação de Hipóteses	203
2.2. Variáveis	204
3. Caracterização da Amostra	206
3.1. Quantificação da Amostra	206
3.2. Designação da Amostra	208
4. Instrumentos utilizados	209
4.1. Processos Individuais	210
4.2. Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes	212
4.3. Escalas do Inventário de Percepções Adolescentes	214
4.4. Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Sócio-Económico	218
4.5. Escala de Warner para Avaliação do Nível de Instrução do Encarregado de Educação	219
5. Procedimento	220
5.1. Tratamento dos Dados	222
5.2. Apresentação da Recolha de Dados	223
5.3. Categorização da Recolha de Dados	224
 Capítulo 6 – Apresentação dos Resultados	 225
1. Análise dos Processos Individuais	227
1.1. Dados Recolhidos por Sexo e Idade	227
1.2. Antecedentes Escolares	231
1.3. Dados Relativos aos Encarregados de Educação	233
1.4. Constituição do Agregado Familiar	237
1.5. Dados Biográficos Escolares	239
1.6. Dados de Opinião	247
2. Resultados obtidos com a Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes	259
2.1. Resultados obtidos com os alunos do 5º Ano	259
2.2. Resultados obtidos com os alunos do 6º Ano	260
2.3. Resultados obtidos com os alunos do 7º Ano	261

	Pág.
2.4. Resultados obtidos com os alunos do 8º Ano	263
2.5. Resultados obtidos com os alunos do 9º Ano	264
2.6. Comparação dos Resultados obtidos em todos os Anos com a Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes	265
3. Resultados obtidos com as Escalas do Inventário de Percepções Adolescentes	268
3.1. Resultados obtidos com a Escala Autonomia	268
3.2. Comparação dos Resultados em todos os Anos com a Escala Autonomia	273
3.3. Resultados obtidos com a Escala Amor	274
3.4. Comparação dos Resultados em todos os Anos com a Escala Amor	287
3.5. Resultados obtidos com a Escala Controlo	290
3.6. Comparação dos Resultados em todos os Anos com a Escala Controlo	297
3.7. Resultados obtidos com a Escala Hostilidade	299
3.8. Comparação dos Resultados em todos os Anos com a Escala Hostilidade	308
 Capítulo 7 – Análise e Discussão dos Resultados	 311
1. Análise e Discussão dos Resultados	313
1.1. Análise de cariz Biográfico	314
1.2. Análise dos dados de opinião	322
1.3. Análise dos dados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes	326
1.4. Análise dos dados das Escalas do Inventário de Percepções Adolescentes	330

	Pág.
Conclusões Reflexivas	339
Bibliografia	357
Anexos	371

Lista de Figuras, Gráficos e Tabelas

	Pág.
Fig. 1 - Modelo Processual dos Factores Determinantes da Relação Parental (Belsky, 1984), in Portugal, G. (1998:129).	75
Fig. 2 - Modelo de parceria pais-professores (Homby,1994), in Sousa, L. (1998:157).	166
Fig. 3 - Convergência educativa entre família e escola de Rassekh e Vaideanu (1987), in Arroiteia, J. (1991:49).	168
Fig. 4 - Escalas e Conceitos do Inventário de Percepções Adolescentes (Streit,1978), in Fleming, M. (1993:169).	217

Gráfico 1 - Distribuição por sexo da Amostra.	228
Gráfico 2 - Distribuição por idades do sexo feminino.	229
Gráfico 3 - Distribuição por idades do sexo masculino.	230
Gráfico 4 - Frequência no Ensino Pré-Escolar.	231
Gráfico 5 - Anos de retenção por sexo.	232
Gráfico 6 - Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação.	235
Gráfico 7 - Profissão dos Encarregados de Educação.	236
Gráfico 8 - Fratria.	238
Gráfico 9 - Número de Elementos do Agregado Familiar.	239
Gráfico 10 - Visitas do Encarregado de Educação à Escola.	241
Gráfico 11 - Motivo das visitas do Encarregado de Educação à Escola.	242
Gráfico 12 - Distribuição por Anos dos alunos que não transitaram.	247
Gráfico 13 - Resposta à questão: Estudas todos os dias?	248
Gráfico 14 - Resposta à questão: Quem se interessa pelo teu estudo?	249
Gráfico 15 - Resposta à questão: Andas na Escola porque queres?	250
Gráfico 16 - Resposta à questão: O que mais vês na TV?	251

	Pág.
Gráfico 17 - Resposta à questão: Quanto tempo estudas aproximadamente por dia?	252
Gráfico 18 - Resposta à questão: O que mais fazes nos tempos livres?	253
Gráfico 19 - Resposta à questão: Qual o local onde estudas?	254
Gráfico 20 - Resposta à questão: Quem te ajuda no estudo?	255
Gráfico 21 - Resposta à questão: Tens computador em casa?	256
Gráfico 22 - Resposta à questão: Utilizas o computador em casa para quê?	257
Gráfico 23 - Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes.	267

Tabela 1 - Distribuição por sexo da amostra.	227
Tabela 2 - Idade dos Encarregados de Educação.	233
Tabela 3 - Número de Faltas/Ano do aluno.	240
Tabela 4 - Avaliação dos alunos - 1º Período.	244
Tabela 5 - Avaliação dos alunos - 2º Período.	245
Tabela 6 - Avaliação dos alunos - 3º Período.	246
Tabela 7 - Resultados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes no 5º Ano.	259
Tabela 8 - Resultados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes no 6º Ano.	261
Tabela 9 - Resultados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes no 7º Ano.	262
Tabela 10 - Resultados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes no 8º Ano.	263
Tabela 11 - Resultados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes no 9º Ano.	264
Tabela 12 - Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos Com a Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes.	266

	Pág.
Tabela 13 - Resultados da Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes - 5º Ano.	268
Tabela 14 - Resultados da Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes - 6º Ano.	269
Tabela 15 - Resultados da Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes - 7º Ano.	270
Tabela 16 - Resultados da Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes - 8º Ano.	271
Tabela 17 - Resultados da Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes - 9º Ano.	272
Tabela 18 - Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes.	273
Tabela 19 - Resultados da Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes - 5º Ano.	276
Tabela 20 - Resultados da Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes - 6º Ano.	278
Tabela 21 - Resultados da Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes - 7º Ano.	281
Tabela 22 - Resultados da Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes - 8º Ano.	283
Tabela 23 - Resultados da Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes - 9º Ano.	286
Tabela 24 - Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes.	289
Tabela 25 - Resultados da Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes - 5º Ano.	291
Tabela 26 - Resultados da Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes - 6º Ano.	292
Tabela 27 - Resultados da Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes - 7º Ano.	294
Tabela 28 - Resultados da Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes - 8º Ano.	295

	Pág.
Tabela 29 - Resultados da Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes - 9º Ano.	296
Tabela 30 - Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes.	298
Tabela 31 - Resultados da Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes - 5º Ano.	300
Tabela 32 - Resultados da Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes - 6º Ano.	302
Tabela 33 - Resultados da Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes - 7º Ano.	303
Tabela 34 - Resultados da Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes - 8º Ano.	305
Tabela 35 - Resultados da Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes - 9º Ano.	307
Tabela 36 - Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes.	309
Tabela 37 - Comparação de Alphas de Cronbach obtidos por West e al(1998), Ribeiro e Sousa(2002) e Rocha(2009).	313
Tabela 38 - Coeficientes de Kuder-Richardson Formula 20 de Schaefer(1965) e Alphas de Cronbach obtidos por Fleming(1993) e Rocha(2009).	314
Tabela 39 - Comparação de resultados por sexo, idade e anos de escolaridade.	315
Tabela 40 - Comparação dos resultados das avaliações por ano de escolaridade.	321
Tabela 41 - Comparação por Anos do item Zanga.	326
Tabela 42 - Comparação por Anos do item Disponibilidade.	327
Tabela 43 - Comparação por Anos do item Parceria Corrigida para Objectivos.	329
Tabela 44 - Comparação das médias obtidas com as sub-escalas Autonomia no 2º e 3º Ciclos.	330
Tabela 45 - Comparação das médias obtidas com as sub-escalas Amor no 2º e 3º Ciclos.	332

	Pág.
Tabela 46 - Comparação das médias obtidas com as sub-escalas Controlo no 2º e 3º Ciclos.	334
Tabela 47 - Comparação das médias obtidas com as sub-escalas Hostilidade no 2º e 3º Ciclos.	336

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1 - Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes	373
Anexo 2 - Escalas do Inventário de Percepções Adolescentes	377
Anexo 3 - Lista ordenada dos Itens do Inventário de Percepções Adolescentes	383
Anexo 4 - Grelha de Registo da Análise dos Processos Individuais	387
Anexo 5 - Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Socio-Económico	393
Anexo 6 - Escala de Warner para Avaliação da Instrução do Encarregado de Educação	399
Anexo 7 - Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação	403

Abreviaturas

AAI - Adult Attachment Interview
AAQ - Adolescent Attachment Questionnaire
Artº - Artigo
Cat1,... - Categoria 1,...
Cf. - Conforme
CRPBI - Children's Report of Parent Behavior Inventory
D.R. - Diário da República
DTs - Directores de Turma
EE - Encarregado de Educação
Fig. - Figura
i.e. - Isto é
Its - Itens
It - Item
Min. - Minuto
Nº - Número
N.S. - Não significativo
OMS - Organização Mundial de Saúde
SPSS - Statistical Package for the Social Sciences
TV - Televisão
VS - Versus
YUP - Youth Perception Inventory

*“Não há nada mais poderoso
do que uma ideia cujo momento chegou”*

Victor Hugo

Introdução

A família em paralelo com a escola, representa uma forte instituição social, responsável em grande parte, pela estruturação de valores e comportamentos dos membros que a compõem, determinando as primeiras relações sociais, assim como, os contextos onde decorrem a maior parte das aprendizagens iniciais que efectuamos.

A sociedade moderna tem evoluído de forma dinâmica e contínua ao longo do tempo, baseada numa movimentação global onde, para além da influência da família, se inscreve a acção educativa, a qual se vai gradualmente construindo sob a orientação de vários contextos e intervenientes. Segundo Teles, M. (1986:58), a família *"integra-se na sociedade como uma das suas partes menores e dos seus elementos constituintes mais importantes"*.

Se por um lado, o desenvolvimento do indivíduo não depende apenas da acção directa da família, podemos no entanto dizer que, entre os agentes socializadores deste, a família ocupa o primeiro lugar, contribuindo para a interiorização de valores, atitudes e papéis.

A par da educação e socialização da criança, do adolescente ou do jovem, a família tem a função essencial de proporcionar o afecto que garanta a estabilidade emocional,

necessária ao desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano.

Sendo a adolescência uma fase do desenvolvimento humano, esta representa um período de transição entre as vinculações da infância, estabelecidas fundamentalmente no contexto da relação pais/filhos, e as ligações afectivas adultas que extravasam as relações familiares (Soares, I. 2001). Neste período de transição, existem mudanças biológicas, um crescimento físico repentino, uma alteração das proporções corporais e o atingir da maturidade sexual. Esta maturação biológica contribui significativamente para as mudanças sociais e emocionais que vão surgindo no desenrolar do desenvolvimento do adolescente.

É por isso que o adolescente, não sendo já criança, se surpreende a si próprio e aos que lhe estão mais próximos ao manifestar afectos, atitudes e comportamentos da criança que deixou de ser, ao mesmo tempo que se revela capaz de executar actividades do adulto que ainda há-de ser.

Segundo Sprinthall, N. e Collins, W. (2008:295), a *"atmosfera emocional da família, a forma como os pais preparam e ensinam os filhos, as oportunidades e dificuldades que a vida familiar coloca ao desenvolvimento normal, são factores que estão presentes desde o nascimento e que continuam a exercer a sua influência ao longo da adolescência"*.

Segundo a perspectiva psicanalítica, algumas das características fundamentais da adolescência traduzem-se, por um lado, na reactivação do narcisismo e dos conflitos típicos do Complexo de Édipo e por outro, na necessidade de o jovem construir a sua individualidade, passando a perceber os pais como entidades diferentes dos idealizados no decorrer da infância e com um papel diferente do que espera dos professores.

Assim, o adolescente procura o apoio parental, mas simultaneamente, procura libertar-se da sua vigilância e aproximar-se de uma conduta mais próxima do seu grupo de pares ou da escola, isto é, vive num antagonismo fruto de uma nova dinâmica relacional entre as necessidades de vinculação e as de exploração ou autonomia, onde o processo é muitas vezes vivido por pais e filhos, de maneira irregular.

Os pais, por um lado, desejam a independência dos seus filhos e que estes tomem as suas decisões, mas por outro lado, temem as consequências dessa mesma independência. Os filhos, por sua vez, anseiam afastar-se dos pais, criando um espaço de privacidade, mas de um modo ambivalente, pois temem a autonomia concedida e o fascínio da liberdade.

Correspondendo aos objectivos mais latos da mudança social educativa, família e escola são assim, cada vez mais chamadas a colaborar. Deste modo, torna-se essencial que estas duas entidades, se afirmem na estrutura educativa através de uma intervenção que incremente, reformule e actualize o desenvolvimento dos seus educandos.

Assim, tendo por referência a importância dos sistemas família e escola, podemos afirmar que o acto educativo compete, ao mesmo tempo, a pais e professores.

Desta forma, se realça a importância da participação dos pais na educação escolar, a qual pode imprimir uma certa dinâmica ao funcionamento da escola e contribuir paralelamente para o desenvolvimento harmonioso dos seus filhos.

O comportamento participativo dos pais está por seu lado, sempre inserido num contexto de interdependência. Isto significa que os pais como actores educativos, na sua estratégia necessitam também da acção de outros intérpretes, nomeadamente dos professores.

Segundo Dale (1996) citado por Sousa, L. (1998:156), *"os primeiros objectivos da promoção da participação parental são o estabelecimento de uma relação de parceria, coordenação de papéis e definição da relação"*.

Sabendo que a tarefa de educar e formar é difícil, e cada vez mais exigente e complexa, entendemos que só com a cooperação de todos os agentes educativos é possível atingir a finalidade comum do processo educativo e por conseguinte do sucesso escolar.

Se partirmos da premissa que as diferenças entre a família e a escola, outorgam responsabilidades de carácter diferente a pais e professores, torna-se necessário que ambas as partes actuem de forma convergente e cooperante, assumindo-se como parceiros activos.

Confirmando estas tendências de inclusão e de partilha, Bronfenbrenner (1979) salienta que todos os actores devem interagir num sistema relacional ecologicamente equilibrado. E é aqui que, por vezes, se encontra uma certa dificuldade em operacionalizar as acções.

Não obstante, as passíveis diferenças entre estes dois sistemas, as mesmas não anulam a existência de objectivos comuns, pressupondo-se a necessidade de uma estreita colaboração entre ambos, a qual se deve reflectir em acções conjuntas e coordenadas.

Neste sentido, um grande esforço tem vindo a ser feito no nosso país em matéria legislativa, implicando uma reforma do Sistema Educativo, cuja função também passa por adequar a educação às mudanças sociais.

Com efeito, a reforma educativa não dá apenas a oportunidade, como estimula as escolas a gerirem com alguma margem a sua autonomia, permitindo-lhes a implementação no próprio sistema educativo de práticas inovadoras adequadas a cada caso.

No entanto, existe ainda uma certa dificuldade em operacionalizar a relação escola-família, sobretudo pela existência de obstáculos relativamente às atitudes, se bem que não podem ser menosprezados os de ordem administrativa e até material. Todavia, o problema terá de ser equacionado, analisado e principalmente assumido por ambas as partes, com base na responsabilidade parental, por uma lado, e no dever profissional do professor por outro, os quais devem gerar um comportamento de cooperação, desejável entre as duas instituições.

O professor torna-se, neste processo dinâmico e interactivo de mudança, um agente do desenvolvimento humano, confrontando-se com desafios que cada vez mais, lhe exigem novas dimensões na sua formação.

Desta maneira, a colaboração pode concretizar-se se tanto pais como professores, se comportarem como parceiros cujos objectivos e estratégias se tornem coerentes.

Deste modo, a escola assumir-se-á como eixo de mudança e a inovação como um processo de construção e participação sociais. Neste sentido e se o sucesso do aluno passa pela percepção relacional entre pais e filhos, estudar as atitudes e a predisposição de pais e adolescentes, face à implementação e manutenção da relação, torna-se pertinente. Uma pertinência que se relaciona com a disponibilidade que ambos imprimem à relação, realçando a importância dos pais como actores fundamentais no processo de vinculação aos filhos.

A teoria da vinculação, com origem nos trabalhos de John Bowlby (1958), contribuiu para a compreensão da origem e desenvolvimento dos padrões de relacionamento que se estabelecem ao longo da trajectória desenvolvimental do indivíduo, dando particular valor à primeira relação que é estabelecida na infância com as figuras de vinculação. Esta

constitui-se como uma base segura, de onde o bebé parte para explorar e descobrir o mundo, mas onde regressa à procura de conforto e segurança quando se sente ameaçado ou em perigo.

A partir das interacções repetidas com a figura de vinculação, a criança vai desenvolvendo conhecimentos e expectativas sobre o modo como essa figura responde e é acessível aos seus pedidos de proximidade e protecção. Esta informação é progressivamente organizada em modelos internos dinâmicos, que são representações generalizadas do self, das figuras de vinculação e das relações que se vão gradualmente estabelecendo (Soares, I. 2001).

Vários estudos têm mostrado como a qualidade da vinculação (segura *versus* insegura) interfere no comportamento e bem-estar dos indivíduos, em diversos momentos e vários domínios da sua trajectória desenvolvimental e existencial. A investigação tem revelado também, que o estilo de vinculação de cada pessoa marca o modo como ela constrói e dinamiza as suas relações com os outros.

No caso dos adolescentes, as figuras de suporte mais significativas são geralmente as suas próprias mães e pais/padrastos (Canavarro, M. 2001), sendo que os níveis de suporte social, que geralmente se associam a um comportamento materno adequado, são aqueles que se verificam num nível médio das escalas de suporte afectivo.

Desta maneira, família e escola têm a ganhar com uma interacção conjugada. Os pais vêem valorizado o seu papel e sentem reforçadas as suas atitudes, existindo assim uma maior responsabilização e uma gestão de poderes, que são inferidos pela construção de novas formas de desenvolvimento pessoal.

Por seu lado, o trabalho do professor pode ser mais facilitado e satisfatório se tiver a ajuda e cooperação das famílias. Quando valorizados, os pais assumem atitudes mais

favoráveis face aos professores e tendem a partilhar algumas das suas preocupações face aos seus filhos e o professor, passa a ser encarado com mais confiança e empatia pelos pais.

Segundo Marques, R. (1991:8), todos ficam a ganhar com uma relação partilhada, *"estudos sobre as práticas de envolvimento dos pais nas escolas mostram que os pais beneficiam no seu papel de educadores. Os alunos também beneficiam porque aprendem mais e revelam maior motivação para o estudo. Os professores beneficiam porque ficam a compreender melhor as necessidades e as características das famílias, podendo mais facilmente adaptar o currículo aos vários tipos de alunos e introduzir componentes curriculares que aproximem a escola das culturas comunitárias."*

Uma escola que privilegia a participação parental, utiliza recursos que sem dúvida beneficiarão em última análise o próprio aluno.

1. Pertinência do estudo

Alguns aspectos das temáticas acima afloradas serão por nós abordados ao longo deste trabalho.

Tendo presente que é irrealista conhecer todos os projectos que sobre o assunto foram ou estão a ser estudados e implementados, bem como toda a bibliografia ou investigação que sobre o mesmo foi produzida, pretendemos com este trabalho, analisar alguns conceitos essenciais implicados na problemática em questão, de modo a construirmos uma matriz operacional que nos encaminhe a reflexões mais abrangentes sobre o tema.

A ideia subjacente a este estudo, é a de permitir uma exploração da relevância do tipo de vinculação, na qualidade das relações estabelecidas (com figuras significativas e de

suporte, como no caso dos pais, dos professores ou do grupo de pares) e no eficaz desenvolvimento académico dos adolescentes, averiguando o carácter estável ou instável das mudanças encontradas na vinculação afectiva dos mesmos.

Esta investigação pretende acentuar a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais, tendo como um dos seus princípios, reforçar *"o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente"* (Almeida, L. et al., 1997:95).

Desta forma, pretendemos interpretar os fenómenos a observar, através da formulação de hipóteses tendo por base as relações entre variáveis, sendo apresentados posteriormente, dados descritivos detalhados, do conjunto de resultados encontrados.

2.Objectivos da Investigação

De acordo com a revisão teórica efectuada, o processo de um saudável vínculo parental depende, em grande parte, da relação que os protagonistas desenvolvem no dia a dia desde o nascimento e que se torna determinante para o harmonioso desenvolvimento do aluno.

Pretendemos com esta investigação, alcançar os seguintes objectivos:

- conhecer a importância dada por adolescentes e pais, à vinculação estabelecida entre ambos, enquanto processo natural e sistematizado;

- compreender as atitudes mais frequentemente registadas pelos alunos, no que diz respeito à relação que os mesmos estabelecem entre a família, a escola e o seu grupo de pares;
- recolher informação sobre o processo de comunicação estabelecido entre família e escola;
- verificar o tipo de vinculação parental predominante no adolescente;
- compreender a percepção que os adolescentes têm da relação escola-família;
- verificar o envolvimento dos pais no processo escolar dos seus filhos;
- perceber o modo como pais e filhos projectam a sua relação ao nível do vínculo parental ao longo do período que compreende o 2º e 3º Ciclos.

Os dados foram recolhidos através da aplicação do Inventário de Percepções Adolescentes - YPI, adaptado por Fleming, M. (1993), da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes, adaptada por Ribeiro, J. e Sousa, M. (2002) e ainda da recolha de informação proveniente dos processos individuais dos alunos envolvidos no estudo, com o propósito de nos encaminhar para possíveis respostas para o problema inicialmente formulado, precedido da formulação de hipóteses, tendo por base as relações entre as variáveis.

3. Organização e trajectória do estudo

É no contexto da relação pais/filhos adolescentes/escola/professores/grupo de pares, que surge o interesse por este estudo, sendo nossa pretensão abordar alguns aspectos destas questões ao longo do trabalho.

Propomo-nos desta forma, reflectir a partir do levantamento de opiniões de pré-adolescentes e adolescentes a frequentarem o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, sobre as

relações que estabelecem com as suas figuras de vinculação. Uma reflexão feita pela tentativa de compreensão do modo como uns e outros equacionam e constroem essa relação, tendo presente o sucesso académico do aluno.

Assim, numa Primeira Parte, procuraremos fazer uma revisão bibliográfica genérica sobre o conceito de adolescência e do período pubertário, enunciando os diferentes desenvolvimentos pelos quais o adolescente tem que passar nesta etapa da vida, das transformações neuronais que moldam a sua estrutura cerebral à luz da neurociência, da conquista da independência e sua formação progressiva da identidade e dos comportamentos típicos que o adolescente desenvolve para com a família, no desenvolver dessa mesma identidade.

Seguidamente falaremos da relação entre a família e a sua influência socializadora no adolescente, das suas principais funções, do papel que esta tem na dinamização da aprendizagem, do ambiente familiar e dos diferentes estilos parentais na educação dos adolescentes.

Posteriormente faremos uma abordagem à Teoria da Vinculação Parental, tendo por base estudos já realizados por alguns autores como Bowlby (1958), Harlow (1960), Ainsworth (1964), Main e Solomon (1990), entre outros que pesquisámos ao longo da investigação. Faremos ainda referência ao desenvolvimento do comportamento da vinculação e da sua influência sistémica, tendo por base os padrões de vinculação e a sua continuidade no desenrolar do desenvolvimento do adolescente e da influência que esta pode imprimir na aprendizagem.

Para finalizar a Primeira Parte, abordaremos ainda a temática da relação Escola-Família, fazendo uma alusão ao seu enquadramento legal, à escola e aos desafios colocados pelos adolescentes, à influência do grupo de pares, às vantagens,

obstáculos e etapas do envolvimento dos pais na escola, realçando algumas estratégias operativas para a implementação desse mesmo envolvimento tratadas por alguns autores, tentando enunciar as principais linhas de força subjacentes ao tema e que, de algum modo, enquadram teoricamente o mesmo.

Numa Segunda Parte, descreveremos o estudo exploratório baseado na revisão bibliográfica efectuada, referenciando os objectivos da pesquisa e a metodologia seguida, enunciando a amostra e revelando as fases por que passou a investigação, indicando ainda, o modo como se recolheu e processou o tratamento de dados, bem como colocaremos em destaque a apresentação, análise e discussão dos mesmos.

Por último e numa derradeira análise, tentaremos tecer algumas reflexões conclusivas e sugestões emergentes do estudo efectuado, de modo a encontrar possíveis respostas para as questões inicialmente levantadas, referindo ainda as limitações que nos foram possíveis identificar, levantando interrogações e dúvidas, que abrem caminho a sugestões para investigações futuras.

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

O Adolescente

*“A adolescência é como uma casa em dia de mudanças;
uma desordem temporária.”*

Julius Warre

1. O Conceito de Adolescência

O conceito de adolescência remete-nos para a ideia de um período de mudança, por vezes brusca e involuntária, que implica modificações sensíveis nos comportamentos, nas formas de pensar, nas relações e nas emoções.

A palavra "adolescência" provém do latim "adolescere" e significa "crescer" ou "crescer para a maturidade". Este conceito caracteriza um período de transição, uma vez que o próprio verbo contém em si uma dinâmica evolutiva que implica desenvolvimento, amadurecimento, retirando-se ainda do mesmo verbo o conceito de "adultum", derivado do seu participípio passado. Ou seja, "adolescente" aquele que se encontra em crescimento, "adulto", aquele que já efectuou esse mesmo processo.

Neste sentido, podemos referir que se trata de um período de tempo no qual o indivíduo se vai modificando física e psicologicamente, passando gradualmente de criança para adulto.

Alguns autores como Hurlock, E. (1979), referem que de uma maneira geral, a adolescência começa quando o indivíduo atinge a maturidade sexual, terminando quando é assegurada a independência da autoridade adulta.

No entanto, a adolescência é uma das etapas do desenvolvimento humano caracterizada por alterações físicas, psíquicas e sociais, sendo que estas duas últimas recebem interpretações e significados diferentes dependendo da época e da cultura na qual está inserida. Sob este aspecto, determinar exactamente o início da adolescência torna-se difícil, porque a idade da maturação sexual é bastante variável de indivíduo para indivíduo.

Hurlock, E. (1979) citando Stone e Church (1968) realça a adolescência como uma “estação intermédia” no desenvolvimento, salientando que é uma época da vida humana marcada por profundas transformações fisiológicas, psicológicas, pulsionais, afectivas, intelectuais e sociais vivenciadas num determinado contexto cultural.

Mais do que uma fase, a adolescência é um processo com características próprias, dinâmico, de passagem entre a infância e a idade adulta.

Este conceito, suscitou na segunda metade do século XX, grande profusão de investigações em áreas tão diversificadas como a psicologia, a sociologia, a história, a antropologia, e a medicina.

O primeiro livro que se debruçou sobre o estudo da adolescência - *Adolescence* - foi escrito pelo americano Stanley Hall, em 1904. Segundo este autor, o adolescente opunha-se à criança pela intensa vida interior, pela reflexão sobre os sentimentos vivenciados. Era uma visão conflitual e que negligenciava os factores sócio-culturais, que vieram posteriormente a ser considerados como fundamentais. As características da adolescência eram, segundo o autor, pré-determinadas biologicamente.

Uma das maiores dificuldades na definição do conceito de adolescência advém da delimitação etária deste período, pois existem diferenças entre os contextos culturais, géneros (masculino e feminino), meios geográficos, condições socioeconómicas, entre outros. Além disso, no mesmo meio, encontramos grandes variabilidades de indivíduo para indivíduo: há adolescências muito precoces, outras pelo contrário, apresentam-se muito tardiamente.

Por outro lado, uma mesma pessoa tem diferentes ritmos de maturação. Há indivíduos com um pensamento operatório formal, mas sem características pubertárias, enquanto que

podemos encontrar transformações fisiológicas precoces, em adolescentes emocional e intelectualmente pouco amadurecidos.

Se se pode afirmar que a adolescência começa com as transformações operadas na criança, já não é tão fácil dizer quando termina. Dizer que a adolescência acaba quando se passa a "ser jovem adulto" é, na sociedade contemporânea ocidental, difícil de definir. Essa "definição" passa pelo cruzamento de factores biológicos, afectivos, sócio-culturais, geográficos, entre outros. Convém salientar que por vezes, adolescência é definida vulgarmente pela negativa, uma vez que o adolescente já não é criança, mas também ainda não é adulto.

A ambiguidade e as dificuldades na definição do conceito são agravadas pela existência de preconceitos, reflectidos nas frases feitas do senso comum e que são impeditivas da compreensão dos adolescentes. São comuns expressões do tipo "idade do armário", "idade da parvoíce", "idade da caixa", "a idade mais maravilhosa", "estar na fase". Simultaneamente, encontramos representações sociais que quase associam o jovem a vandalismo, marginalidade, delinquência e droga.

A ambivalência da adolescência relaciona-se com as transformações globais que ocorrem no indivíduo e que tornam este nível etário de difícil compreensão pelos outros e pelos próprios. Coabitam, nesta fase, desejos ambivalentes de amadurecimento e de regressão, de se sentir ainda criança, mas também já adulto, de autonomia e de dependência, de ligação ao passado e de vontade de se projectar no futuro.

A adolescência começa quando acabam as transformações pubertárias e termina com a construção de uma autonomia e aquisição da identidade da capacidade de suportar tensões e contrariedades, da vontade em elaborar projectos de vida e da inserção social.

Ao terminar a adolescência, o jovem tem o sentimento de individualidade e compreende o seu papel activo na orientação da sua vida, tomando decisões e aceitando compromissos. Ele cumpriu determinadas tarefas como a afirmação da identidade pessoal, sexual e psicossocial, bem como a interiorização de normas sociais e a aquisição de uma autonomia. A aquisição legal de autonomia (maioridade) contribui para datar o fim desta etapa da vida. Claes (1990:48-49) citando Horrocks, refere que *"a adolescência termina quando o indivíduo atinge a maturidade social e emocional e adquire a experiência, a habilidade e a vontade requeridas para assumir, de maneira consistente, o papel de um adulto, que é definido pela cultura em que vive."*

Sampaio, D.(1996), define ainda adolescência como sendo uma etapa do desenvolvimento, que ocorre desde a puberdade à idade adulta, ou seja, desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que um sistema de valores e crenças se enquadra numa identidade estabelecida.

Os aspectos físicos da adolescência (crescimento e maturação sexual) são os componentes da puberdade, vivenciados de forma semelhante por todos os indivíduos. Quanto às dimensões psicológica e social, estas são vivenciadas de maneira diferente em cada sociedade, em cada geração e em cada família, sendo singulares até mesmo para cada indivíduo. É neste contexto de alteração do próprio corpo e também de uma maturação ao nível do intelecto (operações formais e abstractas), que o adolescente procura entender quem é e qual o seu papel na sociedade em que vive.

Actualmente o conceito mais discutido é o de que não existe adolescência e sim adolescências em função do político, do social, do momento e do contexto em que o

adolescente está inserido. A adolescência guarda assim em si própria, especificidades em termos de gênero, classe e etnia.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a adolescência como o período de vida entre os 10 e os 20 anos de idade. Durante este período de vida, muitas crianças atravessam os estados físicos da puberdade, que geralmente iniciam entre os nove e os treze anos. Muitas culturas reconhecem pessoas como "tornando-se adultas" em variadas idades. A legislação de cada país prevê a idade formal de maioridade, quando os adolescentes passam a ser tratados como adultos (na maioria dos países, aos dezoito anos).

Stanley Hall (1844-1924), famoso psicólogo e educador americano, definiu este período como sendo de "tempestades e stress", posto que conflitos neste estágio de desenvolvimento podem ser considerados normais. A antropóloga Margaret Mead (1901-1978) atribuía o comportamento adolescente à cultura em que o jovem está inserido. Em complemento, a Teoria do Processamento de Informação não identifica a adolescência como um estágio diferente, mas somente como parte da escalada do ganho de experiência. Piaget, J. (1979), entretanto, observou no comportamento adolescente um grande incremento nas habilidades cognitivas.

Por seu turno Muuss, R. (1969), sobre as diversas teorias da adolescência, elabora uma definição geral que abrange os níveis sociológicos, psicológicos e cronológicos. Para este autor *"sociologicamente, adolescência é um período de transição da dependência infantil à auto-suficiência adulta. Psicologicamente é uma situação «marginal» na qual novos ajustamentos que distinguem o comportamento da criança do comportamento adulto em uma sociedade têm que ser feitos. Cronologicamente, é o tempo que se estende de aproximadamente doze ou treze anos até casa dos vinte e vinte e dois, com*

grandes variações individuais e culturais”(Muuss, R., 1969:14).

A busca por uma identidade única é um dos problemas que os adolescentes frequentemente encaram, como um caminho para se estabelecerem como indivíduos.

1.1. Breve Resenha Histórica

O estudo da adolescência como fase do desenvolvimento, é um fenómeno relativamente novo na história da psicologia.

No século XVIII não se distinguem os conceitos de adolescência e de infância. Só em finais do século seguinte é que a “juventude” se torna num tema dominante, primeiro na leitura e depois nos domínios da moral, da religião e da educação. É assim que no fim da Primeira Guerra Mundial, o conceito de adolescência começa a aflorar e se torna mais preciso, definindo progressivamente a divisão das fases da vida em gerações. Neste sentido, o período de permanência nos estudos prolonga-se e por consequência, a estadia dos jovens em casa.

Do ponto de vista antropológico e cultural, a adolescência e a sua duração, foi determinada por factores sociais que conduziram a passagem da infância à idade adulta. Esta transição social, em épocas mais remotas, foi assinalada em muitas sociedades por uma série de práticas chamadas “rituais de iniciação” ou “rituais de passagem”. Estes rituais tinham por objectivo identificar e reconhecer que existia uma fase a transpor antes de iniciar a fase dos critérios psicológicos da maturidade adulta.

Há sociedades ditas primitivas que mantêm ainda hoje nas suas tradições um cerimonial de iniciação, que implica geralmente, aspectos aos nossos olhos algo peculiares. É o

caso por exemplo, do iniciado ter de fazer apelo às suas novas capacidades, podendo enfrentar um perigo exterior, conseguir um determinado desempenho físico ou sujeitar-se a uma intervenção no corpo, tendo por objectivo colocar em evidência, de forma real ou simbólica, as transformações físicas recentes que o adolescente atravessa. Não é nosso intuito alargar-nos em pormenores e considerações a propósito destes rituais de iniciação, no entanto, pretendemos identificar a existência destes rituais e o seu forte alcance simbólico ainda hoje em algumas sociedades, com o objectivo de celebrar o significado da adolescência, numa história familiar e/ou colectiva que sustenta a individualidade.

A adolescência é assim, um período singular do desenvolvimento humano. Verdadeiras revoluções pessoais se iniciam com as mudanças biológicas e físicas que se concentram nesta fase da vida. Talvez devido a essas revoluções, a adolescência é vinculada à ideia geral de turbulência e instabilidade.

O início da adolescência parece ser bem demarcado pelo conjunto de mudanças biológicas e fisiológicas associadas à maturação sexual. Seu término, no entanto, não é tão facilmente definido, variando em alguns casos, de acordo com a concepção teórica de cada autor. No entanto, todos parecem concordar que este término está relacionado com a entrada na vida adulta e com a capacidade de assumir responsabilidades sobre a própria vida, em conjunto com uma certa independência dos pais.

Verifica-se que, a definição da idade limite da adolescência é bastante subjectiva, estando relacionada com o contexto social e mesmo cultural, no qual o adolescente está inserido.

Inúmeros estudos têm procurado compreender as características desta etapa do desenvolvimento humano. São

teorias que resultam de pontos de vista divergentes e que, no início, se baseavam em experiências pessoais e filosóficas. Estudos posteriores de carácter mais científico vieram modificar conceitos, descartando visões pautadas apenas no comportamento e contribuindo para uma compreensão mais clara da adolescência.

Estudos teóricos de origem biogenética, como os de Stanley Hall (1844-1924), os primeiros a abordar o tema, são confrontados por antropólogos que apontam a influência de factores sociais e culturais.

O surgimento da psicanálise traz uma compreensão de carácter mais universal da adolescência. A psicanálise vem afirmar que mudanças sociais, emocionais e do comportamento do adolescente são fenómenos universais, havendo uma estreita correlação entre mudanças fisiológicas e processos orgânicos de um lado e mudanças psicológicas e de auto-imagem do outro. Para a psicanálise freudiana, os estágios de desenvolvimento psicosssexual são geneticamente determinados e relativamente independentes dos factores ambientais. Embora não tenha subestimando completamente a actuação das forças sociais, Freud considerou que os factores ambientais são secundários às tendências inatas ou à personalidade já estruturada nos primeiros anos de vida.

Os estudos freudianos não enfatizam grandemente o período da adolescência, trabalho realizado por outros autores psicanalistas como Aberastury e Knobel (1991), mas é interessante notar que Freud sugere uma segunda fase edipiana na adolescência, o que dá a ideia de se tratar de um período de reedição das vivências infantis.

A posição extrema do papel atribuído aos instintos e ao determinismo biológico no processo evolutivo, é questionada também por autores psicanalíticos mais actuais, entre eles Erik Erikson (1979), que procurou reformular as concepções

freudianas à luz dos estudos e descobertas da antropologia cultural.

Tanto Muuss (1969), quanto Campos (1987), apontam ainda, de entre inúmeros estudos que surgiram no campo antropológico, para a importante obra de Margaret Mead (1943), como uma chave para a compreensão da adolescência no ponto de vista antropológico e cultural. O seu trabalho é dedicado especificamente ao estudo da adolescência em uma comunidade primitiva, onde o desenvolvimento de uma criança segue um padrão relativamente contínuo, não havendo nenhuma mudança básica ocorrida no período da adolescência que marque uma ruptura com a infância. O que ocorre é o contínuo assumir de novas funções que vai substituindo a submissão da criança pelo domínio na idade adulta.

Parece que a descontinuidade que ocorre na nossa sociedade, na passagem da infância para a adolescência e idade adulta, não é verificada em outros contextos culturais. Portanto, nessas sociedades, a adolescência não seria nem mesmo considerada uma fase de turbulência e transição.

Ainda para Muuss (1969), a exigência de uma mudança de postura, de saída repentina de uma posição não responsável para a de assumir um trabalho e se tornar responsável por si mesmo, é frequentemente factor gerador dos conflitos e tensões atribuídas a essa fase do desenvolvimento.

No caso dos adolescentes de classes menos favorecidas, observam-se outras características. Muitas vezes, esses adolescentes foram levados a assumir uma posição de responsabilidade pelo auto-sustento (tanto económico, quanto afectivo-emocional), quando ainda crianças. Parece não existir, nestes casos, uma passagem gradativa de uma fase para a outra, respeitando-se a sua capacidade e maturação emocional, nem tão pouco uma ruptura clara entre a infância e a adolescência, conforme apontado por Muuss. Talvez ocorra

isso sim, um atropelo no processo pessoal desses adolescentes, em função das exigências de sobrevivência, às quais são submetidos durante a vida.

Com as contribuições da antropologia cultural, observa-se uma posição intermédia em que os factores biogenéticos e as forças ambientais, são reconhecidas como interagindo mutuamente. Os estudos de Mead (1943) lançam por terra os mitos da adolescência como período necessariamente tempestuoso e de tensão. Parecem indicar a importância da sociedade como facilitadora desse processo natural de desenvolvimento humano e não como um factor impeditivo ou de bloqueio.

Por seu lado, os estudos da antropologia cultural acabam por cair noutro extremo, também despertando críticas. Fica implícita a extrema influência do ambiente. Os antropologistas acreditam no determinismo cultural e, segundo Muuss (1969), deixam de lado as influências dos factores biológicos dos efeitos da puberdade sobre o indivíduo. No entanto, o autor ressalva que os últimos trabalhos de Mead sobre esse assunto sofrem modificações, moderando-se a posição extremista e passando a considerar aspectos universais do desenvolvimento. Com isso, a autora abre caminho para uma concepção intermédia sobre adolescência.

1.2. O Período Pubertário

A puberdade, época em que ocorre a maturação sexual, não deve ser entendida como sinónimo de adolescência, uma vez que esta última inclui ainda todas as fases da maturação e não apenas a maturação sexual.

A puberdade deve ser vista como um período de sobreposição uma vez que se sobrepõe a metade do final da infância e, a outra metade, à parte inicial da adolescência.

Em média, a puberdade cobre quatro anos, sendo dois dispendidos na preparação do corpo para a reprodução e cerca de outros dois necessários para completar o processo.

Os dois primeiros anos da puberdade são também conhecidos como "pré-adolescência". O indivíduo é chamado de "pré-adolescente" ou "púbere". Nesta fase, o indivíduo não é um adolescente porque ainda não está sexualmente maduro, nem caracteristicamente uma criança, porque muitos dos seus traços físicos e padrões de comportamento começaram já a transformação para os de adulto.

Como já atrás referimos, a puberdade, ocasião em que ocorre a maturação sexual, sobrepõe-se ao final da infância e início da adolescência. Difere da adolescência porque se refere unicamente à maturação física, ao passo que a adolescência se refere a todas as fases da maturação do indivíduo.

A palavra "puberdade" provém do latim "pubertas", que significa "idade viril". Refere-se à época em que os órgãos da reprodução amadurecem e começam a funcionar. É um fenómeno fisiológico que marca de variadas formas a entrada na adolescência. Alguns investigadores, definem a puberdade como um conjunto de fenómenos de maturação, tanto físicos como psíquicos, que conduzem a criança à idade adulta, implicando para tal, uma série de importantes transformações do corpo que se realizam a um ritmo acelerado.

Em média, o fenómeno pubertário e a sua cadência varia muito de indivíduo para indivíduo, sendo neste período que desenvolve as suas características sexuais definitivas.

As fases de maturação pubertária decorrem de igual forma em todos os indivíduos, ainda que cada vez mais, sofram a

influência de certos factores ambientais, como a alimentação e as condições climáticas. É o relógio biológico de cada indivíduo que desencadeia todo o processo, relógio este de alguma forma, pré-programado pela herança genética.

O adolescente tem consciência e apercebe-se das transformações que o seu corpo atravessa, podendo este "desequilíbrio" ou "transformação", realizar-se em absoluta calma, ou ser fonte de grande angústia ou confusão.

Acompanhando as mudanças nos órgãos reprodutivos há outras no resto do corpo, que por sua vez, conduzem a mudanças de interesses, atitudes e comportamento. O desenvolvimento físico continua depois de atingida a maturidade sexual, porém a um índice progressivamente mais lento e as alterações psicológicas e comportamentais tornam-se cada vez menos pronunciadas.

As alterações corporais usualmente são acompanhadas de fadiga, inquietação e outros sintomas que por vezes, são confundidos com doença. Estes são exagerados quando as mudanças corporais ocorrem rapidamente ou quando se exige que o púbere assuma mais responsabilidades no lar e na escola do que quando era criança.

A puberdade muda o corpo, a mente e os afectos do pré-adolescente. Estes entram numa nova fase existencial, banhados por novas pulsões, novas sensibilidades, novas capacidades cognitivas e novas dificuldades nos seus pontos de referência.

Durante a adolescência, os adolescentes através de momentos de maturação diversificados, fazem um trabalho de reintegração do seu passado e das suas ligações infantis, numa nova unidade. Esta reelaboração deverá desenvolver capacidades no adolescente para que este possa optar por novos valores, fazer a sua orientação sexual, escolher o caminho profissional e integrar-se socialmente. Este processo

de crescimento faz-se com avanços, mas também com recuos (às vezes dando vontade de voltar a ser criança). Este crescer pode fazer-se sozinho, com o melhor amigo, com ou contra os pais, com os outros adolescentes ou com outros adultos.

Existem assim muitas adolescências, conforme cada infância, cada fase de maturação, cada família, cada época, cada cultura, cada classe social, cada indivíduo.

A idade de início da puberdade apresenta ampla variação individual, ocorrendo no sexo feminino mais frequentemente por volta dos 9 e 13 anos e no sexo masculino entre os 10 e 14 anos de idade. O processo de crescimento e desenvolvimento da adolescência ocorre em diversos sectores do organismo, porém as manifestações mais evidentes e marcantes relacionam-se com o aumento da altura e peso e a maturação sexual.

Considera-se como "puberdade atrasada" a ausência de qualquer característica sexual secundária em raparigas a partir dos 13 anos de idade e em rapazes a partir dos 14 anos de idade. Já a puberdade precoce pode ser considerada quando o início das características sexuais nas raparigas ocorre antes dos 8 anos e nos rapazes antes dos 9 anos.

Estas características biológicas são universais e ocorrem de forma semelhante em todos os seres humanos. Elas podem ser quantificadas e classificadas através de avaliação clínica (tabelas de crescimento), exames laboratoriais (dosagem hormonal, radiografias) e data da primeira menstruação (menarca). Entretanto, estas características não são imutáveis, pois podem ser modificadas ou interrompidas por factores ambientais, incluindo situações de stress (medo, ansiedade, depressão, perdas afectivas), actividade física intensa, desnutrição ou uso de substâncias químicas lícitas ou não.

Mas a puberdade, tanto no rapaz como na rapariga, não proporciona apenas mudanças físicas mas, sobretudo,

emocionais. As alterações hormonais despertam a sensibilidade sexual e, conseqüentemente, é neste período que muitos adolescentes começam esporadicamente a ter relações sexuais.

Nesta fase os adolescentes costumam ansiar entusiasticamente por sensações novas, chegando a fumar, tomar bebidas alcoólicas ou usar drogas, tudo isso como forma de auto afirmar uma certa independência. Neste sentido, a puberdade é marcada por significativas mudanças biológicas e psicossociais. É neste momento que ocorre, simultaneamente, maior separação do filho em relação aos pais e maior busca de novos laços afectivos fora do lar.

Actualmente temos visto, cada vez mais precocemente, crianças que assumem o papel social de adolescentes e estes, por sua vez, cada vez mais precocemente, assumem o papel social de adultos. Dando asas à imaginação, parece, salvo melhor juízo, que essa adolescência precoce tem arrastado consigo a puberdade precoce, principalmente a feminina, com meninas de 9-10 anos menstruando e desenvolvendo seios mais precocemente.

Assim sendo, já não podemos explicar a adolescência apenas como sendo fruto da interferência do biológico humano (puberdade) no papel social da pessoa mas, muito pelo contrário, vamos acabar tendo que explicar a puberdade precoce das crianças, como sendo a interferência do panorama social no biológico humano.

Se acreditarmos na interferência do social no biológico, na acção da adolescência sobre a puberdade, também seremos obrigados a aceitar a interferência do comportamento dos adultos em relação aos adolescentes e à puberdade.

2. O Adolescente e o seu Desenvolvimento

Assim como na infância, o desenvolvimento na adolescência segue uma sequência ou padrão ordenado. As mudanças comportamentais que têm lugar na puberdade e início da adolescência são grandes e acompanham as rápidas modificações físicas que ocorrem nesta fase. Quando o desenvolvimento físico diminui de ritmo na adolescência final, as mudanças no comportamento também são mais lentas.

O ajuste a novas situações gera sempre problemas. Por diversas razões, na adolescência os problemas parecem maiores e mais difíceis de resolver do que na realidade são ou pareceriam ser, em outras idades.

Os problemas da adolescência cobrem uma amplitude maior e afectam mais os indivíduos do que os da infância. De início, a passagem para a situação adulta é rápida e por isso, é provável que muitos problemas se acumulem de uma só vez, de modo que o adolescente não tem tempo para se ajustar. O adolescente tem pouca experiência em tratar sozinho dos seus problemas. Na infância procurava o auxílio dos pais, no entanto agora, tem de aprender a fazê-lo sozinho.

2.1.0 Desenvolvimento Fisiológico

Como já atrás descrevemos, na fase da pré-adolescência, ocorrem mudanças corporais (caracteres sexuais secundários) que preparam as transformações fisiológicas da puberdade.

Os órgãos sexuais entram em funcionamento e são estas modificações que vão marcar a sexualidade adolescente por uma fase genital e possibilitam a capacidade da função

reprodutora. Verificamos assim, que são muitas as transformações que ocorrem durante a puberdade, surgindo estas transformações tanto nos rapazes com nas raparigas.

Geralmente a partir dos dez anos, a rapariga cresce vários centímetros em pouco tempo, a sua cintura torna-se mais fina, as ancas alargam, os seios começam a avolumar-se e surge uma leve pilosidade na púbis e nas axilas.

Paralelamente, as glândulas sudoríferas desenvolvem-se, tornando o odor do corpo mais intenso e provocando maior sudação. Essas mudanças, causam uma certa sensação de insegurança e inquietação na rapariga, culminando com o aparecimento da primeira menstruação.

No rapaz, as transformações começam um pouco mais tarde, por volta dos 13 anos e são muito mais demoradas que nas meninas. Os primeiros sinais dessa transformação são, basicamente, o aumento no tamanho dos órgãos genitais, o nascimento da barba e o aparecimento de pêlos na região púbica, nas pernas, nos braços e no peito.

Esse crescimento dos pêlos depende da genética e varia muito de pessoa para pessoa. Além disso, essas mudanças são acompanhadas da modificação da voz, a qual fica mais grave. O esqueleto vai-se alongando, os músculos enrijecem, o tronco e os ombros alargam e a pele torna-se muito mais gordurosa, o que favorece o aparecimento da acne. É nesta época que os meninos já podem ter a sua primeira ejaculação.

Outras maturações físicas acontecem durante a adolescência, como a ossificação da mão que se completa e um ligeiro aumento do tamanho do coração e dos pulmões.

Existe, entre as raparigas e os rapazes, cerca de um ano e meio de diferença na idade média da chegada à puberdade. Regra geral, só se cresce significativamente cerca de cinco

anos após a puberdade. Assim, se o processo pubertário é mais precoce nas raparigas, elas deixam de crescer mais cedo.

As transformações que ocorrem na puberdade são da responsabilidade do sistema endócrino. São as hormonas segregadas pelas glândulas sexuais (estrogénios e progesterona nas mulheres e testosterona nos homens) que vão causar as transformações corporais que acabámos de descrever.

2.2.0 Desenvolvimento Afectivo

As transformações corporais levam o jovem a voltar-se para si próprio, procurando perceber o que se está a passar no seu corpo, para se conseguir entender mais profundamente enquanto pessoa. Escrever um diário, isolar-se, ter devaneios, pintar, tocar/ouvir música alta ou passar longas horas no computador, correspondem a necessidades interiores e podem contribuir para melhor se conhecerem e desenvolverem emocionalmente. Alguns adolescentes fecham-se muito sobre si, comunicando pouco com os adultos. O melhor amigo do mesmo sexo tem, para muitos adolescentes, uma função muito importante, pois pode encontrar algumas respostas para várias inquietações que o assolam nesta fase da vida, sentindo que não é o único a senti-las.

Os adolescentes vivem, em geral, com grande ansiedade as transformações do seu corpo. É muito comum não apreciarem, temporariamente, algumas das suas características físicas (o cabelo, o nariz, a pele, os pés, o peso, a altura). Estes sentimentos são tanto mais inesperados quanto as crianças se sentiam bem no seu corpo antes das transformações pubertárias. O adolescente tem de assumir uma imagem corporal sexualizada, o que nem sempre é fácil.

Haverá então que distinguir as transformações fisiológicas com a sua aceitação psicológica. A forma como cada um se auto-percepciona (ou auto-conceituou) e o modo como gostaria de ser (o valor da auto-estima) é muito influenciada pelo meio em que vive, e a maneira como é representado e aceite pelos outros.

Na sociedade contemporânea a moda exerce, frequentemente, uma certa tirania sobre os jovens, padronizando estilos que não se coadunam com todos os corpos. Numa outra perspectiva, alguns jovens sentem necessidade de se afirmarem como diferentes, vestindo por exemplo, de forma bastante demarcada. Assim, a "crise de originalidade" que alguns atravessam tem expressão na forma de vestir, na linguagem, na actividade artística, nas atitudes e comportamentos.

Podemos dizer ainda que muitos jovens nesta fase da vida são hipersensíveis, que existe uma fragilidade e agressividade que se manifestam em súbitas mudanças de humor. São, assim, frequentes as crises de choro, os estados de euforia ou de melancolia. As grandes e globais transformações causam uma tensão que se traduz em impulsos não controlados. A incompreensão de que muitas vezes se sentem vítimas é, frequentemente, uma projecção da sua própria dificuldade em se compreenderem intimamente.

Na adolescência, os modelos de identificação deixam de ser os pais para passarem a ser os jovens da mesma idade, o grupo de pares, num processo de autonomia e de individuação. Muitas das duras críticas por vezes tecidas aos pais, estão relacionadas com este percurso interno de individuação do adolescente, de que não têm consciência. Em certos casos, o

adolescente pode sentir um vazio, sentir-se desprotegido, perturbado, sem compreender os seus afectos.

A adolescência é uma fase na qual se processa uma maturidade intelectual. O pensamento formal vai abrir novas perspectivas. Exercitá-lo, é colocar questões, é problematizar, jogando com as várias perspectivas dos assuntos, é aprender, é criticar, é interrogar o futuro e a sociedade.

Dá-se um alargamento das perspectivas temporais. O raciocínio hipotético-dedutivo é uma arma poderosa nas opções profissionais, nos caminhos que aspiram, na construção de projectos de futuro. O exercício destas novas capacidades cognitivas de abstracção, de reflectir antes de agir, pode permitir um distanciamento relativamente aos conflitos emocionais. O gosto pela fantasia e pela imaginação, pelo debate de valores, leva a uma melhor compreensão de si próprio e do mundo. Há uma exigência de coerência nas discussões intermináveis, no questionar dos problemas e nos argumentos expressos na defesa de uma filosofia de vida, que são importantes na formação de ideias próprias.

Esta mudança intelectual da adolescência vai, pois, como diz Piaget, permitir construir o "seu sistema pessoal". Existe como que um reaparecimento do egocentrismo. Mas trata-se agora de um egocentrismo intelectual, sente-se o centro das atenções e as suas teorias sobre o mundo aparecem como as unicamente correctas. Como consequência do egocentrismo intelectual o adolescente pode sentir-se alvo dos olhares e atenções dos outros.

2.3.0 Desenvolvimento Sócio-emocional

Durante a adolescência, o jovem vai interessar-se por problemas éticos e ideológicos, debate-os, faz opções e constrói valores sociais próprios. A lealdade, a coerência, a justiça social, a liberdade, a autenticidade são alguns dos valores mais defendidos, o que, frequentemente, faz com grande radicalidade.

Alguns investigadores das emoções da adolescência estão de acordo em que este é um período de emotividade aumentada. Segundo Elkind (1967), citado por Hurlock (1979), um adolescente pode sentir profunda depressão em um momento de autocritica, ou grande admiração por si próprio quando se excede em alguma tarefa que lhe é importante, assim também como para com o grupo de amigos.

Ainda segundo Hurlock (1979) durante o período de ajustamento, o adolescente pode ter fortes sentimentos de insegurança e incerteza, o que o predispõe ao aumento da emotividade. Já que estes sentimentos são principalmente produto de factores ambientais e sociais, alguns investigadores referem que a emotividade intensificada durante a adolescência é mais frequentemente atribuível a factores sociais do que a mudanças glandulares, como anteriormente se acreditava.

Estudos têm demonstrado que a emotividade aumentada é com mais frequência de origem ambiental e social. Resulta da necessidade de romper com os velhos hábitos de pensamento e de acção e de estabelecer outros novos. Enquanto ocorre a mudança, o adolescente fica emocionalmente perturbado. Depois dela, tudo fica mais claro e usualmente a emotividade excessiva desaparece.

As repercussões psicológicas seguintes à transformação física na puberdade advêm principalmente das expectativas sociais de atitudes e comportamentos mais maduros.

Boisvert, C.(2006), baseando-se em Piaget salienta que o desenvolvimento da inteligência se inicia com o nascimento e nunca mais termina, ainda que em princípio, as capacidades superiores do pensamento sejam atingidas já na adolescência. Este desenvolvimento é caracterizado pelo aparecimento de estruturas mentais diferentes em cada faixa etária, estruturas estas que se adicionam e se juntam. *"Com a entrada na adolescência, realiza-se uma transformação fundamental nos processos mentais. É a passagem do pensamento concreto para o «pensamento abstracto» ou pensamento «hipotético-dedutivo». O pensamento torna-se então capaz de inferir a partir de hipóteses e de deduzir conclusões relativas a um dado problema. As operações mentais de lógica começam a ser transpostas do nível da manipulação concreta para o das puras ideias. A observação do problema na realidade já não é necessária, como acontecia na criança mais nova. O adolescente pode reflectir a partir de ideias ou de imagens mentais apenas"* (Boisvert, C.(2006:127).

O adolescente pode assim arquitectar à sua vontade reflexões e teorias, sentindo um novo interesse por problemas não concretos, sem ligação com a realidade vivida no dia-a-dia. O adolescente começa a sentir prazer em elaborar teorias abstractas, descobrindo alguns o prazer de escrever, de discutir as suas opiniões filosóficas, políticas ou até estéticas, privilegiando as discussões profundas entre amigos.

Os adolescentes revoltam-se, frequentemente, quando descobrem que a sociedade não se coaduna com as aspirações e valores que defendem. Eles desejam quase sempre, uma perfeição moral e expressam um grande altruísmo. As novas

capacidades cognitivas de reflexão e abstracção e o poder de jogar mentalmente com várias hipóteses (raciocínio hipotético-dedutivo) permitem-lhes debater ideias, apreendendo a complexidade dos valores sócio-morais, bem como construir uma teoria própria sobre a realidade social.

Para Hurlock, E. (1979), na infância a estabilidade entre os companheiros não é de tão grande importância, porque seus vínculos emocionais não são ainda fortes.

Na adolescência, no entanto, é necessária a estabilidade entre os amigos, a fim de proporcionar ao indivíduo uma sensação de segurança e de satisfação emocional que, pelo menos temporariamente, não obtém de sua família. O adolescente quer amigos com os quais possa contar, que sejam leais e fiéis, aconteça o que acontecer. Privado de tais amigos, habitualmente experimenta muita ansiedade.

A adolescência está ligada a um novo estatuto e papel na comunidade, daí a sociedade exercer consciente ou inconscientemente, uma nova socialização com novas formas. No entanto, se no decorrer e no final da adolescência, se obtém uma maturação fisiológica, afectiva e intelectual, em contrapartida não se obtém, regra geral, uma maturação social. São hoje muito referenciados os problemas sobre a aquisição de estatuto de "jovem adulto" e a sua relação com o prolongamento do tempo de escolaridade e a crise de desemprego.

A forma como se vive a adolescência não só está relacionada com a infância como com o meio comunitário envolvente nas suas dimensões geográficas, económicas e sócio-culturais. A adolescência está também relacionada com a forma como se fez a aprendizagem da vida social e como se participa na vida cívica. Este facto faz-nos levantar questões sobre o papel utilizado pela sociedade actual no processo de adolescência.

Já que a configuração de mudanças transaccionais na adolescência é previsível e seguida muito à mesma maneira por todos os adolescentes de uma dada cultura, o grupo social estabelece expectativas de padrões comportamentais sob a forma de tarefas de desenvolvimento que o adolescente precisa dominar, para que possa ser razoavelmente feliz e ter sucesso.

O grupo de amigos domina o mundo social do adolescente, tornando-se na mais poderosa força social em sua vida. Entretanto, cada espécie de grupo afecta a sua socialização de modo diferente. Por isso, há necessidade de examinar a influência socializante dos vários grupos. Para Hurlock, E. (1979:57) *"nada dá a um jovem adolescente maior sensação de segurança e de autoconfiança do que ser tão parecido com os membros do grupo de amigos, de tal modo que nada a seu respeito atraia atenção pessoal"*.

O grupo de amigos é uma importante influência para a socialização durante a adolescência. Este estabelece padrões de comportamento socialmente aprovados e espera conformidade por parte de seus membros.

Já que muitos adolescentes se alheiam de suas famílias, especialmente durante a parte inicial da adolescência, o grupo de amigos é não apenas uma fonte de segurança emocional, como também um mestre de atitudes e comportamentos socializados.

3. O Adolescente à luz da Neurociência

Nos últimos anos a Neurociência realçou uma série de evidências que tornam obrigatório o reconhecimento da adolescência como mais uma fase no desenvolvimento cerebral. É a época de transição em que o cérebro da infância se transforma em um cérebro adulto, o que permite a aprendizagem e o amadurecimento que transformam o adolescente num ser independente, sensato e bem ajustado à sociedade.

A busca incessante de riscos, o distanciamento da família e a aproximação aos pares, a impulsividade, o raciocínio abstracto, bem como a aprendizagem social com os próprios erros, o desenvolvimento da empatia e da capacidade de antecipar as consequências dos próprios actos, evidenciam as mudanças sentidas nesta fase transitória da vida do indivíduo.

A nova era da pesquisa sobre a "neurociência do adolescente" é fundada essencialmente sobre as técnicas da imagem cerebral, tanto no aspecto morfológico quanto funcional, que permitem aos cientistas e neurocirurgiões, procurar na reformulação contínua do cérebro, as bases para as mudanças cognitivas e comportamentais da adolescência.

As hormonas sexuais são meros executores de um programa de desenvolvimento que começa no cérebro, ou mais exactamente no hipotálamo, uma pequena estrutura diencefálica responsável por promover ajustes fisiológicos de vários tipos pelo corpo, inclusive ajustes hormonais.

Segundo Herculano-Houzel, S.(2005), é o amadurecimento do córtex pré-frontal na adolescência que permite, por exemplo, o pensamento abstracto, que depende da capacidade exclusiva dos neurónios pré-frontais representarem objectos

que não estão ao alcance da vista ou das mãos. Aliada à necessidade de novos prazeres, a capacidade de lidar com o abstracto permite que o jovem descubra novos tipos de literatura, música, se interesse por filosofia, política, e inaugure a fase idealista, tão necessária, de reconstrução do mundo.

Ainda segundo a mesma autora, a adolescência é também um período de intensa aprendizagem social. Depois de termos aprendido em casa o básico sobre as relações interpessoais e as regras da vida em família, aprendemos a aplicar esse conhecimento a um mundo que se torna cada vez maior, à medida que o círculo de relações pessoais e o papel social de cada um se expande, impulsionado pela necessidade do novo.

E viver em sociedade requer uma série de talentos. É preciso ter flexibilidade cognitiva – o famoso “jogo de cintura” – para responder de acordo com o contexto e aprender a generalizar sobre experiências passadas para negociar situações novas; é preciso ter iniciativa, planeamento, auto-suficiência e humor. Todas essas habilidades são desenvolvidas graças à combinação da experiência com o amadurecimento das últimas regiões corticais que faltavam.

São provavelmente essas mudanças a base da transformação comportamental que premeia o fim da adolescência. Essas regiões do córtex cerebral são responsáveis pelo uso das emoções como guias de decisões realmente importantes, pelo arrependimento e a aprendizagem emocional com os próprios erros, pela antecipação das consequências dos próprios actos, pela flexibilidade para parar de fazer algo que era bom mas deixou de ser, e por fim pela relação íntima com os outros através do entendimento das suas sensações.

A nova visão da adolescência como um período perfeitamente normal, obrigatório e na verdade desejável de reorganização do cérebro, deve chegar como um alento para

aqueles adolescentes que não suportam mais ouvir que “são as hormonas” a causa de seu comportamento.

3.1. As Transformações Neurais no Adolescente

Para Herculano-Houzel, S. (2005), ainda não se conhece o gatilho que faz o hipotálamo iniciar a adolescência, mas é sabido que ele só é apertado quando reservas suficientes de gordura são acumuladas no corpo, o que é comunicado ao hipotálamo através da concentração no sangue da hormona leptina, produzida pelos próprios adipócitos à medida que eles armazenam gordura.

Havendo leptina suficiente, o hipotálamo faz com que a glândula hipófise produza hormonas que agem sobre as gónadas e promovam a secreção de hormonas sexuais. As mudanças no cérebro seguem-se, mas acontecem mesmo na ausência das hormonas sexuais.

A influência das hormonas sexuais sobre o comportamento adolescente limita-se a tornar o cérebro sensível aos apelos do sexo, e mesmo assim, só porque as estruturas cerebrais envolvidas amadurecem e se tornam aptas. É desta forma que logo no começo da adolescência, manifesta-se e descobre-se a preferência sexual, determinada bem mais cedo (segundo a mesma autora), durante a gestação.

Opiniões anteriores de outros investigadores, consideravam que o cérebro já estaria anatómica e funcionalmente pronto ao terminar a infância. Vem daí o mito de que o comportamento típico do adolescente seria resultado de uma inundação por hormonas sexuais – com a implicação de que, caso a desordem hormonal pudesse ser controlada,

adolescentes continuariam crianças normais que um dia acordariam adultos perfeitamente ajustados.

De facto, o cérebro cresce até atingir seu tamanho adulto no início da adolescência, mas daí em diante não cresce mais. As mudanças que transformam o cérebro infantil em adulto, portanto, não são um simples aumento generalizado de peso ou volume cerebral.

Ainda de acordo com Herculano-Houzel, S. (2005), enquanto algumas estruturas de facto crescem, outras sofrem reorganizações. Os feixes que ligam as várias regiões do cérebro adquirem a capa final de mielina, que funciona como isolante eléctrico e permite, portanto, a condução mais rápida e eficiente de impulsos. As regiões pré-frontais do cérebro, que permitem o raciocínio abstracto e a aprendizagem social, finalmente amadurecem, e com isso surgem os interesses por literatura, filosofia, política, e nasce o jovem adulto responsável (porque é capaz de antecipar as consequências de suas acções e assumi-las), empático (porque consegue inferir e prever as emoções dos outros e agir conforme suas previsões), e bem inserido na sociedade.

O sistema de recompensa do cérebro passa por grandes mudanças, e com isso mudam os gostos, as vontades, os ímpetos, os desejos e também a vulnerabilidade ao vício e aos transtornos do humor, como a depressão. Os núcleos da base do cérebro, que participam da aprendizagem de sequências motoras, sofrem cortes drásticos e assim as habilidades motoras se cristalizam.

Uma das descobertas mais importantes da neurociência da adolescência é uma nova onda de produção de um excesso de conexões entre neurónios até à puberdade, seguida da eliminação dos excessos e de expansão da substância branca que intercepta regiões diferentes do córtex cerebral. A mudança nessas inter conexões permite a transmissão em tempo

útil, de sinais nervosos entre regiões cerebrais e deste modo a integração funcional entre partes diferentes do córtex.

As regiões da linguagem, por exemplo, convergem melhor entre si e o domínio da linguagem do adolescente desenvolve-se. As respostas motoras, que exigem que o cérebro processe um estímulo, gere e execute uma resposta, aceleram-se e o tempo de resposta a estímulos diminui exponencialmente ao longo da infância, estabilizando no meio da adolescência, aos 14 ou 15 anos. Além disso, a expansão da substância branca está relacionada com a eficácia em várias funções básicas do córtex pré-frontal que caracterizam a evolução do comportamento adolescente.

De facto, o cérebro que entra na adolescência não está pronto e perfeito, após todos os cuidados e educação recebidos dos pais, nem é subitamente perturbado e quase "estragado" ao ser invadido pelas hormonas descarregadas pelo corpo. A adolescência não é um período ao qual se deve apenas sobreviver. Ao contrário, a adolescência é um período desejável e imprescindível de aprendizagem intensa.

Para Herculano-Houzel, S.(2005), entender que as mudanças de comportamento nascem de mudanças necessárias no cérebro deve ajudar pais e professores a reconhecer e desempenhar o papel mais importante durante essa época da vida dos adolescentes, o de ser um "córtex pré-frontal emprestado" para eles. O comportamento adolescente é assim o resultado de um cérebro adolescente.

4. O Adolescente e a Conquista da sua Independência

Muitos adolescentes consideram a idade adulta com um misto de antecipação e temor. Ponderam se serão capazes de assumir as responsabilidades que lhes surgirão. A ansiedade e a preocupação parentais, sobre a capacidade do adolescente enfrentar seus problemas e conseguir um status adulto satisfatório, também não ajudam o adolescente a formar a sua autoconfiança, que os leva progressivamente à sua independência. Pelo contrário, aumentam a sua ansiedade e levam a sentimentos negativos ainda mais fortes em relação a si próprios e às suas capacidades.

Acompanhando as mudanças físicas, dão-se também as mudanças de interesses. Os colegas ou as actividades lúdicas da infância já não satisfazem o adolescente. Este começa a descobrir que está tendo um novo interesse pelo sexo oposto, por actividades sociais, livros, cinema e programas de televisão que até aqui desprezava.

Em contrapartida, ao tentarem-se afastar dos pais, muitos adolescentes sentem-se à deriva e necessitam de novas fontes de auxílio. Alguns voltam-se para os professores, irmãos mais velhos, parentes adultos e amigos da família. Outros em contrapartida, consideram os adultos como figuras de autoridade e evitam colocar-se em posição submissa perante eles. Para auxílio, recorrem então aos membros do grupo de amigos. Ou não tendo confiança no auxílio que obtêm dos companheiros, podem recorrer a conselheiros invisíveis, obtendo auxílio por intermédio de chats na internet.

A transição da infância para a idade adulta foi considerada por alguns autores (Eckerson, 69; Goldman, 62;

Kiell, 59; Hurlock, 79), como um período difícil tanto para o grupo social como para o indivíduo. Tendo sido conotada como "os dez anos terríveis", nos países de língua inglesa, o rótulo de "teen-ager", tem o significado jornalístico de "malandro, gangster, inimigo público júnior". O estereótipo desfavorável de adolescente tem um efeito prejudicial nas atitudes e relacionamentos dos adultos com os adolescentes, bem como sobre as atitudes dos adolescentes para consigo próprios e seus relacionamentos com os adultos. Isto tem servido para alargar o "hiato da geração" que sempre existiu entre adultos e jovens em todas as culturas.

Além disso, surgem novos problemas que ele jamais teve de resolver antes e em tão pouco tempo. Compreende que por parecer um adulto, espera-se que se comporte como um adulto. Mas não sabe como fazê-lo. Quando se afasta do lar para o grupo de amigos, já não tem modelos de comportamento desejáveis tão disponíveis, tendo de aprender a afirmar-se face ao mundo sem os pais.

A principal razão pela qual a adolescência é chamada "idade problema" é que o adolescente com muita frequência é julgado por padrões adultos e não pelos que são adequados à sua idade. O adolescente é mais um problema para si próprio do que para os outros. Não está ajustado ao seu novo papel na vida, e em resultado, está confuso, incerto e ansioso. Em lugar de se esperar que se comporte de maneira coerente com o seu nível de desenvolvimento, às vezes é tratado como uma criança e espera-se que actue como adulto. Enquanto permanece neste estado de confusão e incerteza, sente-se tenso e nervoso, levando-o a comportamentos agressivos na procura de atenção, destrutivos ou melancólicos, irritáveis e infelizes em geral.

Não importando qual a sua forma de comportamento, por vezes, o adolescente é considerado pelos adultos como pessoa

imatura e desagradável. Os pais e adultos que por seu lado comungam do estereótipo desfavorável do adolescente preocupam-se quanto ao grau de sucesso com que estes farão a transição para a idade adulta.

Segundo Hurlock, E.(1979:24-25), a transição para a idade adulta é difícil por quatro razões: (1) espera-se que os adolescentes assumam novos papéis quando completam a sua educação; (2) precisam depender dos outros para apoio económico, algumas vezes até mesmo na fase inicial da vida adulta; (3) frequentemente são forçados a um estado de dependência pelos pais; e (4) muitas vezes não têm a oportunidade de adquirir mestria nas tarefas de desenvolvimento da infância, as quais são um fundamento necessário para seus novos papéis.

À medida que a adolescência progride, o comportamento problemático, vai diminuindo gradualmente. Ele torna-se menos um problema para si próprio e para o grupo social. Se não tiver conseguido uma boa transição, o comportamento problema continuará e ele parecerá ainda mais imaturo e perturbador do que antes, quando ainda era mais novo.

Ainda para a mesma autora, o sucesso na transição do adolescente é facilitado pelo amor e entendimento dos pais e outras pessoas significativas na vida do adolescente, como orientação para comportamentos socialmente aprovados e encorajamento para aprender a ser maduro e autónomo.

Quanto mais complexa a cultura, tanto mais longo é o tempo necessário que o adolescente necessita para aprender a pensar, agir e sentir como adulto. Consequentemente, o período transaccional para a maturidade psicológica, é hoje mais longo do que no tempo de nossos antepassados, estendendo-se diversos anos para além do final da puberdade.

4.1.A Construção da Identidade

A adolescência é uma fase importante no processo de consolidação da identidade pessoal, psicossocial e da identidade sexual. Erikson, E. (1976), diz-nos que o sentimento de identidade é o sentimento intrínseco de ser o mesmo ao longo da vida, atravessando mudanças pessoais e ocorrências diversas. É também com uma certa desorientação entre avanços, hesitações e recuos que se fazem importantes experimentações de afirmação do ego, na construção de identidade.

Para além de uma certa confusão pela qual quase todos passam, existem por vezes situações (que também podem ser temporárias), como difusões/confusões agudas de identidade, adolescências retardadas e prolongadas, inibições, perturbação de valores, assim como podem ocorrer crises neuróticas e psicóticas caracterizadas por um isolamento psicossocial profundo e mecanismos defensivos.

Alguns conflitos importantes podem aparecer durante a construção da identidade do adolescente. O rumo que ele dá à sua vida acaba tendo influências da sociedade, a qual cobra de cada pessoa um papel social, preferencialmente definido e o mais definitivo possível. Numa fase onde a identidade do adolescente ainda não se completou fica difícil falar em papel social definitivo.

Cada um de nós constrói o seu "eu" através de "outros eus significativos", das interações relacionais, reais e fantasiadas. A identidade constrói-se nas experiências vividas através de um subtil jogo de identificações. Se na infância os nossos modelos identificatórios são os pais, na adolescência vão ser os jovens da mesma idade. As

relações com os pais têm que mudar para que os adolescentes possam ascender a ideias e afectos próprios.

A amizade é muito investida ao nível dos afectos. O melhor amigo do mesmo sexo é normalmente alguém com quem se partilham grandes inquietações. É como um espelho estruturante onde o adolescente se reconhece reflectido e onde se vê crescer.

O grupo de pares pode ter como função apresentar modelos de identificação positiva para o adolescente. Numa época da vida em que se buscam outros universos para além dos familiares e em que as figuras parentais são tanto mais importantes quanto têm que ser reelaboradas e com as quais há muitas vezes conflitos, existe a necessidade de outros adultos significativos. A escola, para além de um mundo de jovens, é também um mundo de adultos: os professores, os auxiliares de educação, outros pais, as personagens dos livros...

A construção da identidade passa por um processo de identificação e por um processo de diferenciação. Neste universo interactivo, numa cultura jovem, constroem-se certos estereótipos grupais e sociais. Os heróis têm, no processo de identificação de alguns adolescentes, um papel relevante, oferecendo imagens poderosas, cultivadas colectivamente.

Segundo Erikson, E.(1976), no final da adolescência o jovem obtém uma "identidade realizada", ele será capaz de sentir uma "continuidade interna" e "uma continuidade do que ele significa para as outras pessoas".

A construção teórica de Erikson representa um progresso para a compreensão da adolescência numa perspectiva mais

social, sem abrir mão dos processos psíquicos que envolvem esse período do desenvolvimento humano. Erikson diferencia-se de outros autores psicanalistas, por possuir uma visão de adolescência como etapa do ciclo de vida e não como uma fase peculiar, de transição, com características de uma "síndrome".

A adolescência deixa de ser vista como uma síndrome, um período de confusão e desordem a ser superado e passa a ser entendida como uma importante fase de evolução, com crescentes conflitos, mas possuindo um intenso potencial de crescimento e reorganização. Neste sentido Erikson, E., (1976:92) refere que *"só com a adolescência o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social para experimentar e atravessar a crise de identidade. De facto, podemos falar de crise de identidade como o aspecto psicossocial do processo adolescente"*.

Esta afirmação contribui para a compreensão da adolescência como um período de reedição das vivências infantis, como possibilidade de reformulação do que foi vivido, dependendo do atendimento adequado dessa necessidade em novas relações. Isso deve-se à perda da estabilidade anteriormente conquistada, que é abalada pelas mudanças concretas da adolescência. Assim, procura a busca da confiança, da segurança, mas desta vez no grupo.

O autor atrás citado, considera que o fim do processo da adolescência é marcado por um firme sentimento de identidade existencial. Esse sentimento positivo de identidade será então condição para o amadurecimento necessário para enfrentar as exigências sociais da fase adulta.

4.2. Dificuldades na Adaptação à Adolescência

A adolescência é um período longo e muitos jovens adolescentes têm pouca motivação para dominar as tarefas de desenvolvimento para a sua idade.

O sucesso na consecução das tarefas de desenvolvimento para um período na vida conduz ao sucesso em tarefas posteriores, ao passo que o fracasso conduz não apenas à infelicidade pessoal e desapontamento, mas também a dificuldades com as tarefas que vêm posteriormente. O actual período de escolaridade, na nossa sociedade, prolongou-se no tempo, o que torna o adolescente familiar e socialmente dependente durante mais tempo; contudo, são-lhe exigidas, ao mesmo tempo, autonomia e responsabilidade.

Poucos adolescentes fazem a transição da infância para a idade adulta sem algumas "feridas emocionais". Algumas vezes, as feridas são de menor importância, outras são mais danosas para os adolescentes.

A instabilidade no adolescente advém de sentimentos de insegurança, uma vez que este precisa de abandonar os velhos padrões e substituí-los por novos. O adolescente já não pode comportar-se como uma criança, mas sente-se inseguro quanto à sua capacidade para fazer o que a sociedade dele espera.

Os sentimentos de insegurança sempre são acompanhados de tensão emocional. Raramente está feliz quando inseguro por compreender que o seu comportamento reflecte a sua falta de autoconfiança. À medida que a adolescência avança o indivíduo começa a ficar gradualmente mais estável, dependendo em parte da sua motivação em apressar a transição para a maturidade e em parte da oportunidade que tem.

Com a estabilidade crescente, o adolescente faz melhores ajustes pessoais e sociais. Sente-se mais feliz e livre de tensões emocionais.

A adolescência não pode ser compreendida sem se ter em conta os aspectos psicológicos, físicos, cognitivos, sócio-culturais e económicos. A antropologia, a sociologia e a história mostram que o modo como se vive e manifesta a adolescência varia, sendo esta muito influenciada pelo meio sócio-cultural em que o indivíduo está inserido.

É uma fase evolutiva na vida do ser humano onde se busca uma nova forma de visão de si e do mundo; uma reedição de todo desenvolvimento infantil visando definir o carácter social, sexual, ideológico e vocacional.

Esse processo evolutivo ocorre dentro de um tempo individual e de forma pessoal em que o adolescente se vê envolvido com as manifestações de seus impulsos intuitivos, exteriorizados através das suas condutas, nem sempre aceites como normais pela sociedade.

Nesta fase, o adolescente vive com muita ansiedade as transformações corporais ocorridas a partir da puberdade, as quais exigem dele uma reformulação de seus mundos interno e externo.

Também os pais, inicialmente idealizados e supervalorizados, passam a ser alvo de críticas e inquirições, procurando assim, figuras de identificação fora do âmbito familiar.

Nesta fase, o adolescente procura substituir muitos aspectos da sua identidade familiar por outra mais individual. Ainda da relação de dependência natural do convívio da criança com os seus pais, segue-se uma confusão de papéis, pois o adolescente, não sendo mais criança e não sendo ainda um adulto, tem dificuldades em se definir nas diversas situações.

No caminho para a sua independência, sentindo-se ora inseguro, ora temeroso, procura o apoio do grupo, que tem importante função, pois facilita o distanciamento dos pais permitindo novas identificações.

Para atingir a fase adulta, o adolescente deverá fazer uma síntese de todas essas identificações desde a infância. O adolescente exteriorizará assim, os seus conflitos e formas de elaboração do "eu", de acordo com as suas possibilidades e as do seu meio, tendo em conta as suas anteriores experiências.

4.3. Comportamentos Típicos dos Adolescentes para com a Família

Todas as alterações comportamentais pelas quais o adolescente passa, têm uma consequência comum crucial, que é permitir que este adquira a experiência que o tornará um adulto independente. A incessante busca de novidades, e os riscos que com ela advém, são responsáveis por variados comportamentos necessários para a independência cada vez mais desejada nessa idade, a qual passa por afastar o adolescente da segurança da família, impulsioná-lo a explorar as capacidades físicas do seu novo corpo e as capacidades intelectuais crescentes do cérebro em desenvolvimento, aprender, graças ao convívio com um círculo de amigos cada vez maior, as regras da vida em sociedade.

Ao abandonar a atitude infantil e ingressar no mundo adulto, há uma série de acréscimos no rendimento psíquico. O intelecto, por exemplo, apresenta maior eficácia, rapidez e elaborações mais complexas; a atenção pode apresentar-se com um aumento da concentração e melhor selecção de informações;

a memória adquire melhor capacidade de retenção e evocação; a linguagem torna-se mais completa e complexa com aumento do vocabulário e da expressão.

Esses acréscimos na performance global do adolescente produzem uma típica inflação do ego. Com o ego engrandecido vemos sua altivez e independência da experiência e aconselhamento dos mais velhos. Pensando que tudo podem, os adolescentes nessa fase revelam-se e elaboram um conjunto de valores inusitados e, quase propositadamente, contrário aos valores até então tidos como correctos.

Quando o adolescente de ego agigantado se depara com forças contrárias, ocorrerá a inevitável disputa para ver quem pode vencer. Isso é plenamente normal ocorrendo, inclusive, na natureza animal. Ocorrendo o confronto de maneira saudável, o adolescente aceitará o valor desta experiência de forma positiva, o qual passará a fazer parte de sua identidade.

As figuras de autoridade serão os alvos preferidos da contestação do adolescente. A este respeito, Hurlock, E.(1979:70) afirma que *"a disciplina parental muito estrita, com muito pouca independência para o nível de desenvolvimento e falta de entendimento parental quanto aos interesses do adolescente conduzem ao atrito em família e contribuem para a tensão emocional"*.

A noção de autoridade para o adolescente actualiza-se continuamente, começando com a figura social do pai, do amigo, do professor, passando para o ídolo. Portanto, o adolescente não é tão avesso à autoridade como se pensa. Normalmente ele reconhece-a nas suas figuras importantes, ou seja, pessoas de destaque nas áreas de seu interesse. A maior dificuldade do adolescente, entretanto, está em aceitar uma autoridade imposta. A autoridade pode adquirir

um espaço importante no conjunto de valores do adolescente quando se constrói através da conquista e do respeito e não submetendo o jovem a pressões.

As circunstâncias que envolvem conflitos, desentendimentos e brigas são absolutamente naturais nesta fase da vida e não há benefícios fugindo delas.

Todos os adolescentes são mais ou menos rebeldes. Pela sua ânsia natural de independência opõem-se aos valores e autoridade dos pais. Querem saber por que determinadas normas lhes são impostas e onde se situa a fronteira entre o bem e o mal, e precisam de respostas seguras e razoáveis.

Hurlock, E.(1979:70), refere que *"as limitações financeiras ou as restrições da família, que impedem o adolescente de fazer o que os seus amigos fazem, com frequência conduzem a perturbações emocionais"*.

É importante salientar que os filhos precisam de uma orientação moral clara na adolescência, uma orientação sobre os valores pelos quais deveriam reger a sua vida.

A maioria das provocações dos filhos são, na realidade, uma estratégia para comprovar a consistência dos valores dos seus pais. No fundo, a maior parte dos adolescentes têm o desejo de crescer e proceder correctamente, mas precisam de explicações claras e seguras sobre o porquê de uma coisa estar correcta e outra não. É por se sentirem muito pouco seguros de si mesmos que são muito críticos com tudo.

A desagregação da família, uma sociedade bastante competitiva e exigente, um modelo de beleza que esconde interesses económicos, com grande influência nesta idade, e que conduz a dietas milagrosas, pondo por vezes, em risco a saúde dos jovens, numa fase em que a imagem física é tão importante para o fortalecimento da auto-estima, são factores muito importantes a ter em conta.

As transformações bruscas de uma sociedade insatisfeita afecta as famílias, também elas vítimas de uma crise de valores e com dificuldade em arranjar tempo para ouvir os filhos. Esta fase da vida é complexa por si só, basta pensarmos que é nela que se desenvolve o pensamento abstracto, e se estrutura a personalidade distinta e inerente a cada um, será entendida como um processo dinâmico de acesso a valores, nomeadamente a descoberta do eu, formação de um plano de vida, mobilização dos processos de opção na escolha afectiva, profissional, ideológica. Será um movimento de auto-afirmação, que poderá traduzir uma crise de originalidade e provocar o conflito de gerações.

Para afirmar a sua personalidade o adolescente está bastantes vezes em conflito com os pais mas, este processo não é vivido por todos com a mesma intensidade. A crise da adolescência depende da estrutura que caracteriza cada um e da constelação social que o envolve, quando não se apresenta como invenção cultural, surge de acordo com uma classe de identidade com estatuto próprio.

CAPÍTULO 2

A Família

*“A Família é um conjunto de pessoas
que se defendem em bloco e se atacam em particular.”*
Marie de Beausacq

1. A Concepção de Família

A família é o primeiro sistema social no qual o ser humano é inserido aquando do seu nascimento.

Conceptualmente, a família define-se como um grupo primário, unido fundamentalmente por vínculos consanguíneos e de afecto. É considerada também, a instituição básica e fundamental da sociedade, orientada e organizada para responder e satisfazer às necessidades básicas dos seus membros, iniciando os seus vínculos ao mundo social.

Enquanto ser eminentemente social o homem necessita de interagir em grupo de modo a subsistir, sendo desta forma a família, um dos primeiros grupos em que o homem se insere.

Para Osterrieth, P.(1975:14) *"a família aparece-nos, antes de mais nada, como o meio por excelência, onde, não obstante as insuficiências relativas ao mundo físico e social que a cerca, a criança pode viver e iniciar-se para a vida"*. De facto, parece-nos que nenhuma outra instituição pode preencher esta função de maneira tão adequada.

Desta forma, a estreita dependência que existe entre os membros da família, baseada essencialmente num mecanismo de inter-relações afectivas muito intensas, torna o meio familiar particularmente apto para responder às necessidades básicas essenciais do indivíduo em todas as suas fases de desenvolvimento e para lhe favorecer a concepção da primeira elaboração de si e do mundo que o circunda e que nele se vai implantando.

Em todas as sociedades, a família e os laços que por influência dela se criam entre indivíduos e grupos, constituem elementos fundamentais de agrupamento e diferenciação social. O núcleo familiar hoje, como outrora, é

o elo de ligação essencial e o primeiro, entre o indivíduo, a natureza e a cultura.

Inicialmente seria, predominantemente, no seio da família que o indivíduo aprenderia todos os comportamentos que lhe permitiriam a sobrevivência. Esta era, sobretudo, uma aprendizagem dos papéis sociais adquiridos que cada um teria de ir integrando ao longo do ciclo vital.

Ao longo dos tempos, a família permaneceu o núcleo preponderante no contexto de desenvolvimento, construção, aprendizagem e subsistência do indivíduo, uma vez que de certo modo, se revelava uma unidade economicamente auto-suficiente. Tornava-se, por vezes, até vantajosa a existência de famílias numerosas, cuja sobrecarga inicial era compensada pela ocupação dos filhos na laboração da terra ou nos ofícios existentes.

Nos últimos anos, os estudos sobre a família, têm sido objecto de maior interesse e atenção.

Os casais tornam-se cada vez mais perplexos, inseguros e impotentes perante tal problemática tão diversificada como profícua de conceitos e ideias referentes à família, casamento, educação dos filhos, integração social, etc.

O sistema de educação familiar traduz a forma de equilíbrio familiar possível, como resultado das condições sociais e das características pessoais dos membros que a compõem.

Para Osterrieth, P.(1975:20) *"a criança nasce num ambiente pré-fabricado, sob a determinação de uma dada cultura, onde a família e os seus costumes - destacadamente os educativos - constituem uma expressão, quadro em que participam não apenas as pessoas, mas também os objectos e as condições materiais"*.

Desta maneira, a família como espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do

desenvolvimento afectivo, moral e cognitivo, no qual se estruturam e educam os filhos, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa da construção de uma existência própria.

A família determina as nossas primeiras relações sociais, assim como os contextos onde ocorre a maior parte das aprendizagens iniciais que efectuamos, acerca das pessoas, situações e capacidades individuais.

Lugar onde principalmente as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual, se processa a transmissão das competências, dos valores e dos destinos pessoais de cada membro que a integra.

É na família *"que a criança encontra a humanidade e a cultura,"* sendo nela que *"a qualidade do meio familiar age como um «alimentador» e um organizador das possibilidades psíquicas da criança"* (Osterrieth, P., 1975:36).

Segundo Saraceno, C. (1992), há imensas propostas apresentadas para definir o conceito de família, e nesta base, faz referência à definição anagráfica sobre unidade de convivência familiar, onde considera como caracteres distintivos de família:

- a) a relação de parentesco, de afinidade ou afectividade que une entre si várias pessoas;
- b) a coabitação, isto é, a convivência de todos os membros no mesmo alojamento e a consequente condição da sua residência habitual na mesma comunidade;
- c) a unicidade do orçamento, pelo menos em parte das receitas e das despesas destinadas à satisfação das necessidades primárias da família, como a alimentação e os serviços de habitação.

Também para Flores, J. (1994:12) *"é efectivamente na família que se solidificam aspectos tão vitais como a*

adaptação ao meio ambiente, a capacidade de socialização, os passos mais importantes da evolução física e psíquica, a formação moral e um sem fim de coisas mais".

No entanto, o conceito de família tem evoluído muito após sucessivas e profundas alterações, para englobar diversas situações de grupos de pessoas unidas por laços legais de adoção. Na verdade, para além de serem hoje em dia, e cada vez mais, muitas as situações de famílias monoparentais, consideram-se ainda como família certas situações de vida em comum por parte de casais hetero ou homossexuais (como já se verifica legalmente em alguns países), as famílias de transição, as famílias de acolhimento, assim como ainda outras variações do moderno conceito de família ou grupo familiar.

Baseando-nos nesta perspectiva, integrando tanto a família nuclear como a família alargada, o conceito de família engloba, por vezes concomitantemente, não só as situações de paternidade biológica, como as situações resultantes de novos matrimónios, adoções e diferentes arranjos familiares nem sempre convencionais.

Davies, D. (1989) refere que os termos família e pais estão significativamente muito próximos uma vez que *"Pais refere-se aos adultos que têm responsabilidade legal sobre a criança; Família refere-se ao grupo de adultos e crianças no qual a criança se insere e a que está ligada por laços de parentesco ou adoção"* (Davies, D. et al., 1989:24).

Tomando por base esta perspectiva, podemos assim, definir família como *"um núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas (ou não) por laços consanguíneos. Este núcleo, por seu turno, se acha relacionado com a sociedade, que lhe impõe uma cultura e ideologia*

particulares, bem como recebe dele influências específicas”(Soifer, R., 1983:22).

Desta forma, entendemos família como sendo o primeiro núcleo de pessoas onde o indivíduo inicia as suas experiências interactivas, um grupo que não se dissolve senão em certas condições tais como a morte, a maturidade, a vontade ou o acordo dos interessados, a decisão da maioria dos membros ou a dissolução imposta pelo exterior.

A família constitui, assim, tanto biológica como socialmente a *"unidade micro"* (Lima, L., 1998) de um todo mais vasto de agrupamentos que compõem o tecido social.

Tal situação faz da família uma rede complexa de relações e emoções através da qual flúem sentimentos e comportamentos que não são possíveis de ser pensados no estudo de indivíduos isolados.

Nesta ordem de ideias, Diogo, J. (1998:39) prefere utilizar o termo **Família** em vez de **Pais**, uma vez que este último *"deixa de fora todo um conjunto de figuras que podem assumir um papel preponderante na socialização dos jovens (avós, irmãos, tios, primos, etc.)"*. Partilhamos desta convicção e uma vez que algumas crianças e adolescentes não coabitam com os seus pais biológicos, parece-nos que o termo **Família**, é o que cada vez melhor se coaduna com a realidade actual.

1.1. A Família como Sistema

Analisando a família à luz da Teoria Geral dos Sistemas, podemos vê-la como um todo, uma entidade com as suas características, de forma não aditiva, uma vez que o todo é diferente e mais do que a soma das partes.

A família é assim um sistema, que na sua generalidade enquadra os indivíduos que dela fazem parte, num macrossistema que constitui hoje em dia a «aldeia global».

A família tenta que o indivíduo se integre no seu seio, projectando essa integração para um todo social que o envolva ainda que, segundo Cordeiro, J. (1979:119) *"não se trate de um sistema único, mas de um conjunto de sistemas e subsistemas, entre os quais é possível distinguir os sistemas social, cultural, ocupacional e biológico"*.

Para o mesmo autor, o termo família aparece como um *"sistema com capacidade de transformação homeostática"* que apresenta duas vertentes: uma **interna** e outra **externa**:

- **Interna** porque permite a manutenção de um equilíbrio dinâmico no seu próprio seio;
- **Externa** enquanto aberto e em interacção com outros sistemas, de modo dialéctico e, enquanto condicionador e condicionado pelas normas e valores da sociedade.

Também na perspectiva de Diogo, J. (1998:38), *"a família terá de ser entendida como um sistema complexo de múltiplos processos interactivos com o environnement em que se insere, e em relação ao qual não pode ser considerada, nem puramente passiva, nem absolutamente autónoma"*.

Bertalanffy (1973) citado por Sousa, L. (1998:30), define sistema como *"um conjunto de elementos em interacção"*, sendo neste sentido, a família considerada como um sistema, cujos elementos surgem ligados entre si através do conjunto diferente de relações que estabelecem consigo próprios e com a restante sociedade.

Parafraseando Sampaio, D. e Gameiro, J. (1985:9), trata-se de uma abordagem designada de sistémica uma vez que *"designa um conjunto de elementos emocionalmente ligados, compreendendo pelo menos três gerações (...) assim como*

elementos não ligados por traços biológicos, mas que são significativos no contexto relacional do indivíduo”.

Ainda segundo a mesma fonte, os autores consideram, como fazendo parte do núcleo família *“a família nuclear tradicional (pais e filhos), a família extensa (família alargada com várias gerações) e os elementos significativos (amigos, professores, vizinhos, etc.)”* (Sampaio, D. e Gameiro, J., 1985:9)

Na mesma linha de pensamento, Bertalanffy (1973) referenciado por Sousa, L. (1998:31), identifica dois modelos de sistemas: *“o sistema fechado (descrição dos factos do isolamento) e o sistema aberto (fluxo constante de trocas)”*, sendo que a distinção se refere às trocas efectuadas com o meio, uma vez que os organismos vivos serão sempre sistemas abertos.

Segundo Sousa, L. (1998:31-32), *“o sistema aberto auto-regulado garante a estabilidade e a direcção da acção e tende para um estado de equilíbrio (quase estável) de forma activa”*, no entanto, *“em qualquer tipo de troca existe uma circulariedade permanente assegurada pelo feedback ou retroacção”* e que este deve ser entendido como um todo implicando que qualquer modificação exercida sobre qualquer elemento faça variar o seu conjunto, o seu todo.

Entendemos desta forma a unidade familiar, como um sistema aberto, em interacção circular e constante com outros sistemas e dentro do qual se geram alguns subsistemas, com limites e fronteiras específicas quer entre os diferentes níveis do sistema, quer entre este e o seu exterior.

É nesta perspectiva - família vista como um sistema - que podemos afirmar que, no seio de um grupo de pessoas, vivendo normalmente numa mesma casa, existem diversas interacções, geralmente circulares, entre os seus diferentes elementos constitutivos. Tal significa que existe uma

participação de todos, em que são estabelecidas interações que acabam por atingir toda a família no seu conjunto.

Dentro da família podem estabelecer-se subsistemas, definidos como partes da família em que a intervenção é mais intensa por proximidade de gerações, idade ou sexo e no interior encontramos os supra-sistemas, que são sistemas mais abrangentes, como por exemplo, a família extensa ou a comunidade.

Também para Faria, M. (1990:101), a família é um sistema que *"evolui por meio de um processo dialéctico e permanente de equilíbrios, crises e reequilíbrios (movimentos homeostáticos e de mudança) e nele participam todos os elementos"*, onde cada um vai definindo o seu lugar, o que representa na família, como se relaciona com os outros e com o exterior e o que deve esperar dos outros membros.

1.2. O Contexto Ecológico da Família

Na mesma linha de pensamento, Bronfenbrenner (1987), defende que o desenvolvimento do ser humano é condicionado não apenas pelo próprio indivíduo, mas também, por todos os sistemas contextuais em que este se insere.

Bronfenbrenner considera o sujeito como um ser activo e dinâmico em constante interacção, directa ou indirecta, com os contextos em que se vai situando, também eles dinâmicos e interactivos, duplamente interactivos até, pois para além de reciprocamente estabelecerem relações com os indivíduos, estabelecem-nas também entre si, salientando ainda a ideia de uma relação recíproca sinérgica - sujeito/ambiente e ambiente/sujeito - e de uma rede múltipla de relações de intercontextualidade.

Desta forma, o autor atrás citado, defende o desenvolvimento humano segundo uma **perspectiva ecológica**, na qual chama a atenção para a importância dos contextos no comportamento e no desenvolvimento humano.

Neste sentido, propõe um modelo de desenvolvimento e de aprendizagem que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas que se estabelecem entre a pessoa e o meio ambiente em que se integra. Ambiente este, que o autor representa como um conjunto de quatro estruturas ou sistemas mutuamente interactivos e progressivamente mais abrangentes: micro, meso, exo e macrosistema.

Por esta ordem, o **microssistema** diz respeito ao contexto imediato com que a pessoa interage e no qual se integra em actividades, papéis e relações interpessoais particulares (enquanto aluno, educador, colega, pai), durante um certo período de tempo. Como exemplos de microssistemas podemos mencionar a família, o Jardim de Infância, o grupo de jogos, o local de trabalho, etc.

A especificidade de cada microssistema varia em função das suas características físicas e sociais, influenciando de forma diferenciada, a qualidade das interacções e desse modo a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.

Este contexto exerce ainda um papel fundamental na construção das "actividades molares" que se tornam essenciais em todo o processo de desenvolvimento humano.

Assim, e referindo-se à ideologia de Bronfenbrenner, Portugal, G. (1992:59) define actividade molar, como sendo *"um comportamento contínuo, com um movimento ou tensão próprios e que é percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção"* sendo actividades que aparentam a sistematicidade própria dos processos contínuos e duradouros, por oposição *"aos comportamentos moleculares"* que muitos são

quase momentâneos e com um impacto mínimo” como acções percebidas como instantâneas.

O **mesossistema** compreende as inter-relações entre dois ou mais contextos em que a pessoa participa activamente num momento preciso da sua vida. O mesossistema, como sistema de microssistemas, engloba por exemplo, as inter-relações recíprocas estabelecidas entre o Jardim de Infância e a família, o grupo etário, a escola e o mundo do trabalho.

O **exossistema** refere-se a um ou mais contextos que não incluem a pessoa como participante activo, mas nos quais ocorrem situações que vão afectar o que ocorre no contexto imediato ou são por este afectadas e, em consequência, delimitam o que aí se passa. Como exemplos de exossistemas temos as administrações locais, as estruturas nacionais, os *mass media*, o local de trabalho dos pais das crianças, podendo este determinar a qualidade das relações estabelecidas pelo educador ou pelo próprio pai com a criança.

Por último, o **macrossistema** compreende o nível mais global e externo do ambiente ecológico. Consiste no conjunto de crenças, atitudes, tradições, valores, leis e outros, que caracterizam a sociedade, a cultura ou subcultura em que o sujeito em desenvolvimento se integra.

Segundo Portugal, G. (1992:42) Bronfenbrenner, à semelhança de Bruner (1964), Piaget (1977) e Vigotsky (1979), também conceptualiza o desenvolvimento humano como resultante da mudança das estruturas do conhecimento, entendendo-o como *“o processo pelo qual o sujeito adquire uma concepção mais alargada, diferenciada e válida do ambiente ecológico e se torna motivado e apto a desenvolver actividades que permitem descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico”*. Nesta dimensão, Bronfenbrenner defende que não é possível afirmar que há desenvolvimento só porque

determinadas mudanças ambientais provocam novos comportamentos, mas que é necessário, que estes persistam e evoluam ao longo do tempo.

Também para Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994:208) "se a relação concertada entre os contextos é condição favorável de desenvolvimento, temos também de reconhecer que esta sintonia nem sempre se verifica e até admitir que, às vezes, é difícil de conseguir dado o esforço conjunto que envolve e a existência de canais de comunicação transcontextuais que nem sempre são abertos à veiculação transversal da informação".

Torna-se ainda importante referir que para Bronfenbrenner, o desenvolvimento se processa simultaneamente ao nível da percepção e da acção. Ao nível da percepção o indivíduo progressivamente, vai incluindo outros elementos na sua visão do mundo, outros contextos e inter-relações entre estes, nos quais não participa directamente tal como nas tradições, nas crenças, nos estilos de vida da comunidade sócio-cultural em que se insere. Ao nível da acção, vai aumentando progressivamente a variedade e a complexidade das actividades que realiza em diferentes contextos.

Os contextos assumem assim, na perspectiva do autor, uma importância capital, uma vez que o ambiente ecológico é concebido como uma série de estruturas que se encaixam umas nas outras, sendo as mais próximas do sujeito, por ele experienciadas directamente e outras mais afastadas, mas que também não deixam de influenciar as condições do seu desenvolvimento.

Para Leitão, F. (1994:26), *"o estudo do desenvolvimento humano em contexto, procura apreender a complexidade das relações sistémicas entre os vários envolvimentos imediatos da criança (o seu micro-sistema) e a forma como essas relações são mediadas por factores sócio-culturais mais alargados"*.

Bronfenbrenner assegura ainda, que é importante não apenas o ambiente real, mas e sobretudo, o ambiente percebido, indo esta percepção influenciar decisivamente a interacção da criança com o meio e consequentemente ter implicações no seu desenvolvimento.

Outro aspecto a que Bronfenbrenner atribui especial importância é aos papéis sociais a que o indivíduo se encontra exposto (pai, mãe, educador, colegas) e aos papéis que experimenta (filho, aluno, irmão, colega), ao longo do seu processo de desenvolvimento, nos diferentes microssistemas em que se integra. A possibilidade deste se envolver em relações e actividades com pessoas que desempenham papéis variados, proporciona-lhe oportunidades de construção de conhecimentos úteis ao seu sucesso pessoal e social.

Desta forma, apesar das interacções mais directas do sujeito se realizarem a nível do micro-sistema, *"o desenvolvimento depende, em grande parte, de contextos que ultrapassam o micro-sistema e se situam em estruturas sociais e institucionais mais abrangentes, ao mesmo tempo que dependem das interrelações que entre os vários contextos se estabelecem"* (Alarcão, I. e Sá-Chaves, I., 1994:208).

As relações exossistémicas e macrossistémicas são aspectos não menos relevantes para Bronfenbrenner. Tratando-se de contextos não frequentados directamente pela criança, não deixam no entanto, de influenciar a criação de ambientes educativos específicos e com potencialidades diferenciadas de desenvolvimento.

1.3. A Família e as suas Principais Funções

As transformações tecnológicas, demográficas, sociais e políticas que atravessaram as sociedades ocidentais após a

Segunda Guerra, influenciaram não só a economia e os mecanismos inerentes ao trabalho, mas também a condução da vida quotidiana, ao modificarem profundamente os contextos relacionais e os processos da transmissão cultural entre gerações.

Recuando no tempo, procurando entender a importância do papel e funções da família, verificamos que as modificações sociais ocorridas, foram decisivas neste sentido. A instituição familiar foi posta à prova como nunca, principalmente nas suas tradicionais funções de unidade central de transmissão de cultura e educação dos seus membros individuais, apresentando-se hoje como uma instituição que não pára de se transformar.

A família nuclear tradicional era entendida como um grupo de pessoas ligadas por laços legais de sangue e que partilhavam a mesma casa, no entanto, hoje como já foi referido, esta definição torna-se incompleta.

Gameiro, J. (1992), salienta que apesar de todas as mudanças na estrutura dos sistemas familiares, a função primária da família continua a ser a partilha mútua de sentimentos e afectos no sentido da satisfação plena das necessidades físicas e emocionais de todos os seus membros.

Na família, educar é então uma acção interactiva envolvendo educador e educando num processo recursivo, em que ambos são agentes e actores.

Nos primeiros anos de vida, o papel fundamental da família perante a criança é o de lhe proporcionar, para além do alimento e dos cuidados físicos, o que necessita mais do que tudo, afecto e segurança.

Para Sampaio, D. e Gameiro, J. (1985:10), a função principal da família é *"fornecer meios de subsistência aos seus elementos (no sentido económico e afectivo do termo), ao mesmo tempo que deve fazer face às tarefas de*

desenvolvimento, (...) e, também, a outras zonas de instabilidade que possam aparecer (separações, doenças, crises económicas, cataclismos)".

Por seu lado, a família é também um núcleo de importância crucial na aprendizagem do indivíduo e em especial, no que toca à aquisição dos papéis primários e à grande parte do conhecimento de actividades de rotina essenciais ao bem-estar físico, psíquico e social dos elementos que a compõem. Desta forma, a família continua a ser preponderante ao desempenho de uma boa socialização e indispensável para o equilíbrio sócio-emocional dos seus membros.

Parsons citado por Barata, O. (1990:49) refere a importância do *"começo da relativa estabilização de um novo tipo de estrutura familiar numa nova relação com uma estrutura social, geral, em que a família está mais especializada do que antes, mas em nenhum sentido geral menos importante, porque a sociedade depende mais exclusivamente dela para a realização de certas das suas funções vitais"*.

A educação familiar transforma-se, assim, num processo educativo que deve ser entendido como um processo interactivo, constituindo uma acção permanente e progressiva orientada para a autonomização da pessoa que, através das suas referências lhe permita atribuir sentido à realidade e lhe possibilite viver, sentir, pensar, comunicar, opinar e optar.

A atmosfera emocional da família, a forma como os pais preparam e ensinam os filhos, as oportunidades e as dificuldades que a vida familiar coloca ao desenvolvimento normal, são factores que estão presentes desde o nascimento e que continuam a exercer a sua influência, directa ou indirectamente, ao longo da vida.

Relvas, A. (1996:95) refere por seu lado, que a família deve cumprir duas tarefas fundamentais *"a prestação de cuidados que satisfaçam as necessidades físicas e afectivas de cada um dos seus elementos, assegurando a sua protecção (...) e a socialização dos seus membros que os inicia nos papéis e valores da sociedade em que se integram, permitindo a adaptação à cultura que os rodeia bem como a sua transmissão às gerações vindouras"*.

A ideia de função da família tem uma grande carga social e cultural, por isso, em diferentes culturas, encontramos objectivos diferentes e com a evolução da sociedade devemos esperar, também permanentes modificações.

Segundo Osterrieth, P. (1975:155) *"a função da família junto da criança ultrapassa, de longe, o domínio da criação elementar e o da aquisição de hábitos destinados a proteger principalmente o conforto e o prestígio do adulto. A família é o lugar de inserção da criança na sociedade e na cultura; constitui o meio que introduz aquela na vida humana e o quadro em que se elabora a sua própria personalidade."*

As diferentes influências da família persistem ao longo de toda a vida do ser humano, visto que o indivíduo não as recebe unicamente quando desempenha o papel de filho mas também nos restantes momentos da sua evolução pessoal.

1.4. As Interações Familiares

Num percurso normal, as crianças, os adolescentes e os jovens, crescem em família, ainda que esta possa revestir-se de características diversas. No meio da grande diversidade de situações que se operam na família, algumas são verdadeiramente significativas para o desenvolvimento dos seus membros, como sejam a qualidade da comunicação entre os

elementos que a compõem, o modo como o controlo e a disciplina são exercidos, as atitudes parentais de aceitação ou rejeição, a qualidade e quantidade da estimulação cognitiva, etc.

Para Osterrieth, P. (1975:21) *"a família, ao incluir a criança num conjunto cultural, propõe e impõe-lhe as vias de actualização da sua natureza humana; e assim, tornar-se-á humana «conforme» a cultura que o meio familiar lhe apresentar"*.

Cada adulto com a tarefa de educar uma criança ou adolescente, carrega em si certas características da sua própria personalidade, certas experiências de vida e certas representações mentais elaboradas ao longo da vida. Por seu lado, o seu comportamento é também influenciado por um conjunto de situações que incluem as características do próprio indivíduo, a própria estrutura da família, as condições socioeconómicas, a profissão, os amigos e o contexto social onde está inserido. Desta forma, o conhecimento do meio que envolve a criança/adolescente ao nível do seu desenvolvimento, é de extrema importância na educação parental.

Neste contexto, Portugal, G. (1998) faz referência a estudos realizados por Belsky (1984), os quais o levaram a propor um modelo explicativo do funcionamento parental e ao que atribuiu uma grande variedade de influências sócio-contextuais.

Este modelo presume que o papel parental é directamente influenciado por forças que emanam do próprio indivíduo (características de personalidade), características e individualidade da criança e do contexto social mais vasto em que a relação pais-criança está incluída.

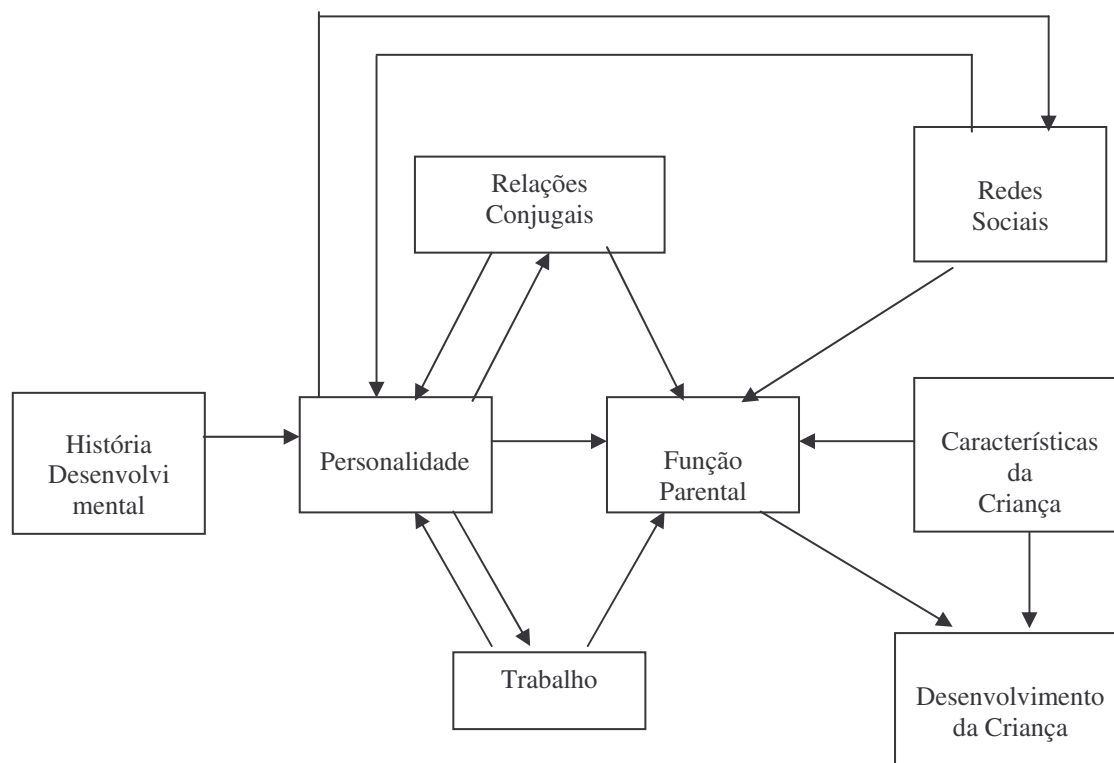


Fig. 1 – Modelo Processual dos Factores Determinantes da Relação Parental (Belsky, 1984), in Portugal, G. (1998:129).

Torna-se ainda importante salientar as relações conjugais, as redes sociais e a profissão dos pais, uma vez que estes factores, segundo a mesma fonte, *"afectam o bem-estar psicológico dos pais e, por conseguinte, o seu comportamento parental e, em consequência, o bem-estar e desenvolvimento da criança"* (Portugal, G., 1998:129).

Desta forma, as características do contexto familiar, como por exemplo, a qualidade da relação conjugal, podem influenciar o bem-estar psicológico parental e afectar os seus comportamentos relativamente aos seus filhos.

Os elementos externos à família, pertencentes às redes sociais parentais, podem também por sua vez, fornecer apoio emocional aos pais e informação útil para o desempenho das responsabilidades educativas ou, pelo contrário, podem

constituir fontes de tensão e conflito, se estiverem em desacordo com as ideologias dos progenitores.

Todavia, as relações familiares mudam com frequência, à medida que a criança vai entrando na adolescência. Para Sprinthall, N. e Collins, W.(2008:351) são três os factores que possivelmente contribuem para esta transformação das interacções, a saber:

"(1)os adolescentes sofrem alterações a nível físico e social e podem basear as suas próprias expectativas a respeito dos papéis familiares na percepção que têm da sua posição perante as tarefas da vida adulta; (2) os adolescentes desenvolvem conceitos acerca das relações recíprocas entre pais e filhos, que revelam uma maturidade crescente; (3) muitas vezes, ao mesmo tempo que os filhos estão a debater-se com os problemas de identidade característicos da adolescência, os pais enfrentam um período de tensão e questionamento - a chamada crise de meia idade".

Também as modificações ao nível da interacção familiar parecem reflectir as experiências vivenciadas por muitas famílias à medida que as crianças entram na adolescência. O paralelismo entre as interacções familiares e as transformações físicas ligadas à puberdade, sugerem que os adolescentes podem alterar as suas expectativas quanto à forma como deverão ser tratados na família, ao longo do seu desenvolvimento. Estas alterações provavelmente, são o reflexo das novas experiências sociais e das exigências por eles sentidas fora da família, nas interacções com os colegas e/ou com outros adultos.

Desta forma, é importante salientar que o comportamento educativo familiar é muito complexo, especialmente se tivermos em consideração não apenas a variabilidade e complexidade interactiva dos comportamentos no seio do

sistema intra-familiar, mas também, em todos os outros contextos em que este se insere.

Neste sentido, qualquer programa que se possa realizar com a família, pressupõe uma análise ecológica cuidada das variáveis que directa ou indirectamente interferem com o ecossistema familiar, nomeadamente o ambiente socioeconómico da família, recursos comunitários, valores e percepções parentais acerca da sua função e capacidades interventivas ao nível do incremento do seu próprio desenvolvimento.

2. O Papel da Família no Desenvolvimento

Humano

O desenvolvimento humano engloba várias dimensões: a biológica, a linguística, a axiológica, a física, a social, a psicológica, entre outras.

Ao falarmos ainda sobre o desenvolvimento humano, temos de considerar múltiplas realidades para além do indivíduo em si, tais como a família, a escola, o grupo de pares, ou a comunidade em que vive.

Estes aspectos do desenvolvimento não só se encontram interligados no seu funcionamento, como também estão relacionados com todas as outras vertentes do desenvolvimento humano.

Para Fonseca, V. e Mendes, N. (1988:1), o ser humano deve ser encarado como uma *"entidade complexa e global, possuidora de características genéticas, fisiológicas, emocionais, cognitivas e sociais, as quais se articulam diferenciadamente em contextos diversificados"*.

Também Cró, M. (1994:148) afirma que *"o desenvolvimento é aprendizagem traduzido por um novo estágio no percurso longitudinal da pessoa, com vista ao pleno desenvolvimento da personalidade"*.

Alguns investigadores que se dedicam ao estudo do desenvolvimento familiar têm salientado o facto de ser necessário pensar não apenas na forma como a família influencia as suas crianças e adolescentes, mas também no modo como ela consegue lidar com as alterações características desses períodos de vida. Se os pais enfrentarem problemas económicos, tensões ligadas à vida profissional, e tiveram sérias dúvidas quanto ao futuro,

talvez nem sequer consigam reagir às mudanças dos filhos de uma forma tão flexível e positiva quanto o necessário.

Cró, M. (1994) salienta que desenvolver-se para o sujeito, significa chegar a um nível de comportamento superior àquele em que o sujeito se encontra, aprendendo a operar esta passagem, potencializando as possibilidades actuais e as potencialidades que legitimamente se podem esperar actualizar.

Neste sentido, Portugal, G. (1994:245) afirma que embora a família e a escola sejam consideradas como núcleos cruciais onde ocorre o desenvolvimento, as oportunidades para o realizar muitas vezes não existem, gerando nas crianças o desinteresse, a apatia, a indiferença, a irresponsabilidade, a incapacidade para prosseguir actividades que requeiram empenho, a aplicação, a persistência, podendo até por vezes, dar origem ao desajustamento e desenvolvimento de actos anti-sociais. É o caso, por exemplo, das famílias mais desfavorecidas pela pobreza, doença, discriminação, desemprego, presença de uma única figura parental, com níveis de escolaridade baixos, com várias crianças a partilhar um espaço pequeno, dado que os sintomas neste ambiente, podem encontrar-se não só na esfera emocional, motivacional e social, mas também na esfera cognitiva, podendo neste caso, a própria capacidade para pensar, a capacidade para lidar com conceitos e números mesmo a um nível elementar, ser afectada.

Desta forma, Tavares, J. (1993) alerta ainda para a necessidade de se fazer uma identificação eficaz da situação, nomeadamente no que diz respeito aos sujeitos, tendo em conta as suas dimensões física e biológica, psicológica e social ou contextual, as suas motivações, os estádios de desenvolvimento em que se encontram os sujeitos, os contextos, os processos e os conhecimentos que tudo isso exige, dando ainda muita importância aos aspectos afectivos

que passam sobretudo pelas chamadas formas de encorajamento do equilíbrio e das relações interpessoais que levarão a um desenvolvimento harmonioso das relações intrapessoais.

Nesta ordem de ideias, podemos ainda inferir, que o desenvolvimento humano é um processo que pretende otimizar o desenvolvimento do indivíduo, mais especificamente na sua dimensão pessoal, intra e interpessoal, social e cultural. O seu objectivo é a evolução da pessoa humana, considerada única, constituindo em si, um todo.

Ainda segundo Tavares, J. (1995:61) *"parece não haver grandes dúvidas que, de facto, a atmosfera envolvente do processo educativo e dos processos dos sistemas de formação, em geral, podem ter uma influência decisiva no desenvolvimento dos sujeitos"*.

Desta forma, as redes de relações estabelecidas entre os diferentes agentes educativos podem possibilitar, um maior e melhor sucesso nos processos e nos resultados de ensino/aprendizagem, facilitando ainda a construção, a produção de conhecimentos e o desenvolvimento pessoal, social e profissional dos sujeitos envolvidos no processo.

2.1.0 Desenvolvimento Humano segundo algumas perspectivas

Ao longo do tempo, vários autores se têm debruçado sobre este assunto, tendo sido o desenvolvimento considerado sob diversas perspectivas, as quais foram naturalmente evoluindo, e das quais é possível encontrar a influência de cada uma delas na elaboração de quadros conceptuais.

Segundo Tavares, J. e Alarcão, I. (1999:91-116), uma das primeiras teorias destinadas à compreensão do desenvolvimento

humano foi a **teoria behaviorista**, cujos principais defensores foram Watson (1925), Thorndike (1938), Guthrie (1967), Skinner (1968) e Hull (1972), a qual encara o desenvolvimento como uma mudança nos elementos do repertório comportamental, constituindo a menor ou maior presença de unidades de comportamento (associações estímulo-resposta), dando ênfase ao processo de diferenciação progressiva dos organismos no decurso de suas vidas.

Em termos psicológicos, neste modelo importa não tanto o que há dentro do organismo, mas o que vem de fora e o molda, limitando-se a ser uma história de aprendizagem, carecendo de uma dinâmica interna.

Contrapondo esta forma de compreender o desenvolvimento, surge posteriormente a **teoria cognitivista**, que teve como seguidores Lewin (1942), Bruner (1963), Piaget (1977) e Ausubel (1978), em que o organismo é encarado como um sistema organizado, o qual se apresenta à experiência e sob múltiplos aspectos.

Considerando que os organismos são activos, esta teoria encara o desenvolvimento centrado no organismo. Os seres humanos não são apenas meros respondentes, também são construtores do mundo. O contexto pode facilitar ou inibir a progressão desenvolvimental, mas a sua influência não altera a qualidade do processo ou a sua sequência universal.

Segundo esta teoria, o desenvolvimento psicológico não ocorre de uma forma indeterminada na medida em que se considera que existe uma certa «necessidade evolutiva», que faz com que todas as pessoas passem pelos mesmos estágios que constituem autênticos universos evolutivos da nossa espécie. Freud e Piaget são claros expoentes destes pontos de vista.

Até ao final dos anos setenta, eram estes os dois modelos explicativos fundamentais existentes para a compreensão do desenvolvimento humano. Posteriormente, surge

então outra proposta conhecida pela **teoria humanista**, defendida por Maslow (1977), Buhler (1978), C. Rogers (1980) e Combs (1994), que vem dar ênfase ao facto de que os processos de mudança psicológica ocorrem não só no desenvolvimento de crianças e jovens, mas também em qualquer momento do ciclo de vida humano e onde a aprendizagem dos sentimentos, dos conceitos, das habilidades, ajudam a «tornar-se pessoa», a evoluir como ser humano.

Várias críticas são apontadas às anteriores teorias, nomeadamente no que diz respeito à concepção de que o desenvolvimento é um processo orientado a uma meta universal, à ideia segundo a qual as experiências da infância determinam necessariamente o desenvolvimento psicológico posterior e à consideração de que certos estádios são independentes da cultura.

Marcos, D. (1995:13-27) citando Palácios et al. (1993), refere que deve haver um pluralismo que *"permita a coexistência de explicações de natureza teórica diversa (talvez haja processos de desenvolvimento que sejam melhor explicados a partir da óptica mecanicista, enquanto que outros talvez sejam melhor justificados com uma óptica organicista), ressaltam muito a influência sobre o desenvolvimento da cultura em que se cresce e da geração à qual se pertence"*.

Segundo o mesmo autor, a situação no entanto, é mais complexa do que pressupõe a anterior visão tripartida, existindo outras formas para compreender o desenvolvimento que não são facilmente enquadráveis nos três modelos atrás descritos.

Uma delas é a **perspectiva etológica** que acentua o papel determinante que o ambiente de adaptação tem sobre a conduta. Este ambiente não se refere apenas àquele a que nos temos de adaptar, mas também ao que os nossos antepassados se

adaptaram ao longo da espécie. Assim, metodologicamente, as investigações sobre o desenvolvimento devem processar-se a partir de observações das condutas no próprio meio natural dos indivíduos.

Outra perspectiva apresentada pelo autor já referenciado, é a **perspectiva ecológica** que considera a multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo do seu desenvolvimento, dando importância à bidireccionalidade dessas influências.

A característica mais importante desta teoria é a de reforçar simultaneamente a tendência de olhar para além do indivíduo, no sentido do meio ambiente que o rodeia, procurando questões e explicações acerca do comportamento e desenvolvimento individuais, partindo das características individuais, mas tendo em conta como o mundo as vê.

Ainda Palácios et al. (1993) referenciados por Marcos, D. (1995:13-27), sublinham o destaque que o cognitivismo teve, dando origem às perspectivas cognitivo-evolutiva e de processamento da informação. Graças à perspectiva de processamento de informação, realçou-se o estudo de processos como a atenção, a memória, o raciocínio, a resolução de problemas, entre outros.

Os processos cognitivos relacionados com o desenvolvimento num meio social, tais como o desenvolvimento moral, o conhecimento de si mesmo, dos outros e da sociedade, são os principais objectos de estudo das perspectivas cognitivo-evolutivas.

Por último, o mesmo autor, refere ainda a **perspectiva histórico-cultural** na qual ressalta o papel histórico e culturalmente mediado de fenómenos psicológicos. O desenvolvimento psicológico é em grande parte construído na criança através de interacções com os adultos e com outras crianças mais desenvolvidas.

Nesta perspectiva, os princípios básicos assentam em primeiro lugar, que a construção do psiquismo vai do social ao individual, do interpessoal ao intrapessoal, e ainda que nem toda a aprendizagem e nem toda a interacção social dão lugar a um processo evolutivo, senão somente aquelas que partindo do ponto em que a criança se encontra, esta seja capaz de levá-la um pouco mais além, até onde não tenha podido chegar por si só, ou chegaria mais tardia e arduamente.

É nesse sentido que uma educação efectiva requer práticas sociais que permitam optimizar o lugar, o tempo, a estabilidade, o estatuto, o reconhecimento, as crenças, os costumes e as actividades onde se desenrolam e nas quais assenta essa mesma acção educativa.

Entendemos que muitas destas teorias podem ser compatíveis entre si e como temos consciência da complexidade do ser humano, das constantes mutações do mundo que nos rodeia e da bidireccionalidade das suas influências, não nos é possível reduzir a compreensão e o estudo do desenvolvimento humano, e em particular a sua vertente psicológica, a uma ou outra teoria em particular.

Assim, sabemos que a educação é importante no processo do desenvolvimento, podendo em termos de desenvolvimento humano, a educação familiar, a estimulação recebida pelos pares e os processos educacionais, inibir, atrasar, promover ou activar esse mesmo desenvolvimento.

3. A Função Socializadora da Família

Como temos vindo a salientar, a primeira comunidade em que o indivíduo se insere é, pela lei da vida, a família. Por isso, a esta compete ser a primeira educadora da dimensão social dos filhos, e isto de uma maneira mais prática que teórica, dependendo das etapas de desenvolvimento dos mesmos.

Se a família pretende educar para a vida comunitária, deve existir nela uma estrutura participativa e de compromisso, o que significa que cada um dos seus membros, e segundo a sua maturidade, tem de estar consciente daquilo que é dentro da família, da função que lhe compete desempenhar e das suas obrigações com cada um dos restantes membros.

Numa época de profundas transformações sociais, culturais e de costumes, de alterações notáveis nas formas materiais de vida e de consequentes alterações de princípios, a família enquanto organismo social de base, não pode deixar de reflectir estas transformações. Ela é talvez a mais antiga das instituições humanas, existindo sempre em formas e processos variados, evoluindo e adaptando-se às condições de vida dominantes num determinado tempo e lugar. A família, é assim, o produto de uma determinada estrutura social.

Espaço ao mesmo tempo físico, relacional e simbólico, aparentemente mais conhecido e comum, a família revela-se como *"um dos lugares privilegiados de construção social da realidade, a partir da construção social dos acontecimentos e relações aparentemente mais naturais"*(Saraceno, C., 1992:12).

Desta forma, é dentro das relações familiares, tal como são socialmente definidas e regulamentadas, que os próprios acontecimentos da vida individual que mais parecem pertencer à natureza, recebem o seu significado e através deste são

entregues à experiência individual, como o nascimento e a morte, o crescimento, o envelhecimento, a evolução da sexualidade, da procriação, entre outros.

Esta acção socializadora é feita de modo pessoal e possui forte cariz afectivo, tendo em vista o equilíbrio emocional. É um processo informal tendo por base um leque de funções vastas e generalizadas, abrangendo um período mais ou menos prolongado da pessoa, tendo em vista uma grande diversidade de áreas da vida social.

Como refere Menezes, I. (1990:53), *"a noção de família alterou-se desde a Idade Média. Efectivamente, tal como outras unidades, a família é permeável às mudanças económicas e políticas que se vão verificando na sociedade"*.

De facto, actualmente a mudança social é cada vez maior e mais rápida, implicando diversificação de papeis e funções, bem como ainda estabelece uma nova dinâmica de poderes do e no núcleo família, pressupondo-se a unificação das responsabilidades sociais.

3.1. A Família: Agente Socializador Primário

Ao estudar o desenvolvimento do indivíduo não se pode deixar de considerar a função que a família exerce enquanto organismo social e pré-político e primeiro agente da socialização primária.

Sendo a família o primeiro agente de socialização do ser humano, é ela que preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afectiva e emotiva do indivíduo, uma vez que este nasce, cresce e desenvolve-se geralmente na família.

Desta forma, a família como agente socializador e educativo primário *"exerce a primeira e mais indelével*

influência sobre a criança. Todas as posteriores experiências emocionais da infância formam-se, tendo por base as fundações construídas firmemente na família" (Di Giorgi, P., 1980:26).

Os estudos psicológicos, a psicanálise em particular, as ciências etnológicas e antropológicas, demonstraram a importância da família para o desenvolvimento psicológico do indivíduo e para a formação da personalidade. A família é o ambiente primário por excelência, sendo neste aspecto, a sua influência predominante.

Também para Osterrieth, P.(1975:156) *"muitas das características principais da personalidade constituem-se a partir das situações vividas pela criança no seio da família"*. As particularidades das atitudes parentais, se é possível circunscrevê-las, levam as crianças a diferenciar-se muito nitidamente umas das outras, manifestando as suas atitudes claramente e de maneira coerente no comportamento diário ou nas expressões que as próprias oferecem de si.

Sabemos que a criança é, no momento do nascimento, entre os recém-nascidos de todas as espécies, o ser mais dependente e aquele cuja dependência tem uma duração mais longa. Não obstante, alguns instintos e algumas tendências basilares que traz consigo desde o nascimento, aquilo que tem uma importância prevalecte na modelação do seu comportamento, afectam a relação especial com a família e as experiências do ambiente onde vive.

Ainda segundo Di Giorgi, P.(1980:35), *"do ponto de vista psicológico, os membros da família estão ligados por uma interdependência recíproca no que se refere à satisfação das suas necessidades afectivas"*.

Nesta perspectiva, o processo de socialização é um processo de transformação do ser biológico, no ser social e cultural. A família surge como o primeiro e o principal espaço ou habitat socializante, transmitindo e emprestando

toda uma variedade de conteúdos, hábitos, normas e estruturas racionais e funcionais.

3.2. A Dimensão Sociológica da Família

Para Bernstein (1977), citado por Domingos, A. et al. (1985:90) "a socialização é o processo pelo qual se adquire uma identidade cultural específica e responde ou reage a essa identidade, ou seja, é um processo pelo qual um ser biológico é transformado num ser culturalmente específico". Segundo este autor, as agências básicas de socialização são a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho.

As análises desenvolvidas por Bernstein permitiram-lhe demonstrar como as relações de classe geram desigualdades na distribuição de poder entre os grupos sociais, desigualdades que são realizadas na criação, organização, distribuição e reprodução de valores materiais e simbólicos que brotam da divisão do trabalho.

Para o autor, qualquer análise de como a estrutura de classe se repete no processo de socialização tem necessariamente de mostrar as realizações de classe na família, na escola e no trabalho.

Qualquer experiência educativa formal envolve uma descontextualização e uma recontextualização da experiência de socialização da criança na família e no grupo de amigos. Este processo é naturalmente regulado pela classe social e vai afectar a resposta da criança à escola.

A experiência diária informal, a comunicação diária no interior da família e do grupo de amigos cria procedimentos e realizações fundamentais para a educação formal. No entanto, *"a educação formal faz uma selecção, refocagem e abstracção*

dessa experiência, isto é, faz uma descontextualização e recontextualização” (Domingos, A. et al., 1985:9).

A teoria de Bernstein (1977) representa uma tentativa para compreender como é que a classe social actua diferencialmente no processo de contextualização primária e no processo de recontextualização, de forma a reproduzir-se. Assim, através da análise da forma de socialização primária da criança, faz algumas referências sobre a sua consequência ao nível da educabilidade, aquando da transmissão família-escola.

As referências gerais sobre o problema da educabilidade centram-se na descontinuidade existente entre a família e a escola, quanto às exigências do papel social e aos códigos de comunicação. A organização da escola, exigindo de muitos alunos uma alteração no seu sistema de significados, de papéis sociais e de controlo social, pode estar de certa forma, a reduzir a capacidade de resposta desses mesmos alunos.

Bernstein referido por Domingos, A. et al. (1985:80) salienta que *“as crianças limitadas a um código restrito, inicialmente desenvolvido a partir das características da cultura e do sistema de papéis da família, da comunidade e do trabalho, apresentarão muito provavelmente problemas fundamentais de educabilidade, cuja origem se situa não tanto ao nível do código genético, mas ao nível do código de comunicação culturalmente determinado”*.

Na sua formulação, a teoria de Bernstein apresenta algumas semelhanças com posições subscritas por Bourdieu e Passeron (1970). No entanto, enquanto que Bourdieu e Passeron contemplam a estrutura da Reprodução Cultural, Bernstein dá prioridade ao processo da Transmissão Cultural.

As Teorias da Reprodução Cultural focam a sua atenção apenas no que é transmitido. Bernstein centraliza mais o seu trabalho nos conceitos analíticos para a descrição do transmissor e na compreensão de como são transmitidas pelo sistema educacional as relações de poder que lhe são externas.

Para o autor, o sistema de classes marca profundamente a distribuição do conhecimento dentro da sociedade. *"Entre os factores sociológicos que na família afectam as realizações linguísticas críticas para a socialização, é a classe social que sem sombra de dúvida tem uma influência mais formativa sobre os procedimentos dessa socialização"* (Domingos, A. et al. 1985:91).

Desta forma, os códigos elaborados orientam aqueles que os usam para significados universalistas e os códigos restritos orientam e sensibilizam os seus utilizadores para significados mais particularistas.

Também Sousa, L. (1998:139), citando Bernstein diz que os *"pais educados dentro de determinado nível sociocultural transmitiriam o respectivo código linguístico aos seus filhos"*.

No entanto, pode afirmar-se que inicialmente todos os indivíduos têm acesso a códigos restritos particulares e aos seus variados sistemas de significados dentro da família, e que se houver um acesso selectivo aos sistemas de papéis sociais que evocam o uso de códigos elaborados, há um consequente acesso deficitário e selectivo a estes códigos mais elaborados. Se a sociedade avaliar diferentemente a experiência realizada através destes dois códigos, poderá criar problemas de integração e educabilidade na formação das crianças.

Daí, a necessidade de cada vez mais hoje em dia, os profissionais da educação à semelhança da teoria de Bernstein, centrarem o seu trabalho na forma como o conhecimento e a informação é transmitida, dando especial importância ao papel do professor e à forma como este se aproxima e recontextualiza o capital cultural da família, tema que mais adiante teremos oportunidade de realçar.

3.3.A Influência da Família nos Adolescentes

Os adolescentes são muito influenciados pelas suas famílias ainda que, por vezes, nalgumas circunstâncias estes laços possam ser abalados.

Estudos feitos nas últimas décadas têm mostrado, de forma consistente, que existe menos conflito entre os adolescentes e suas famílias do que se acreditava previamente. Estes estudos referem que o conflito está presente em apenas 15% a 25% das famílias. A ocorrência destes conflitos está relacionada sobretudo com as rotinas familiares, o estabelecimento de horas de entrada em casa, namoros, notas escolares, aparência física e hábitos alimentares.

As investigações feitas nesta área indicaram igualmente que o conflito entre pais e adolescentes acerca dos valores económicos, religiosos, sociais e políticos são relativamente raros. Os pais continuam, hoje, a influenciar os seus filhos adolescentes não só nas suas crenças mas também ao nível do seu comportamento. Contudo, mães e pais influenciam os adolescentes de maneira diferente.

Parecem existir, pois, diferenças consideráveis entre o comportamento e o papel das mães e dos pais nas relações familiares com os filhos adolescentes. Assim, os pais tendem a encorajar o desenvolvimento intelectual e frequentemente envolvem-se em actividades de resolução de problemas e discussão dentro da família. Como consequência, quer rapazes quer raparigas discutem ideias com os pais.

O envolvimento dos adolescentes com as mães é mais complexo. Mães e adolescentes interagem no que diz respeito por exemplo, às responsabilidades nas tarefas domésticas, trabalhos escolares, disciplina dentro e fora de casa e actividades de lazer. Estas áreas podem resultar em maiores conflitos entre as mães e os seus filhos adolescentes contudo, tendem a criar maior proximidade entre mães/filhos de que entre pais/filhos.

As dinâmicas familiares bem como as alianças dentro da família desempenham também um papel importante, dado que estes elementos começam a moldar o comportamento da pessoa mesmo antes da adolescência. Muito embora as alianças entre os vários membros da família sejam naturais e saudáveis, é importante que o pai e a mãe se mantenham unidos e que mantenham laços distintos com os seus filhos.

Os pais necessitam de trabalhar juntos para criarem e disciplinarem os filhos. Ou seja, uma relação estreita de um pai com um filho que exclua o outro pai pode perturbar o desenvolvimento do adolescente na medida em que o pai excluído perde estatuto enquanto agente socializador e figura de autoridade. Os problemas podem surgir também de outro tipo de desequilíbrios, como seja a ausência de um dos pais, devido a divórcio, morte ou separação.

Ambos os progenitores devem ter uma participação activa na criação de dinâmicas familiares que promovam o crescimento harmonioso dos seus filhos adolescentes, ou seja, deve existir coerência entre as práticas educativas dos pais. Numa altura em que um adolescente está a testar novos papéis e está a lutar para atingir uma nova identidade, a autoridade parental pode ser seriamente posta à prova quando em casa existe apenas um dos pais.

Podemos referir, em jeito de conclusão, que as famílias se adaptam melhor aos adolescentes se forem capazes de negociar as mudanças de uma forma racional, que tome em consideração as necessidades e desejos de cada um.

A coesão familiar pode ser preservada quando os pais e adolescentes são capazes de se verem como iguais numa relação de reciprocidade. Por outro lado, a comunicação aberta dos vários membros da família, em que cada um possa falar acerca das suas preocupações/desejos sem fricção, ajuda igualmente a manter a coesão familiar.

4. As Práticas Educativas Familiares

A família constitui o ambiente no qual cada indivíduo adquire o seu primeiro despertar como pessoa, bem como a forma mais comum de articulação do indivíduo com a sociedade.

É evidente que, se a formação do indivíduo depende, em grande parte, das experiências recebidas do seio familiar e das relações nele existentes, o aspecto educativo da família ganha especial relevância, uma vez que o processo fundamental da transmissão de tradições, costumes e de valores entre gerações, se desenvolve na família.

A família, *"espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se criam e educam as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria"* (Diogo, J., 1998:37).

Assim, o meio familiar exerce uma das mais importantes influências não apenas no desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas sobretudo na estruturação das características afectivas das crianças.

Neste sentido, a família revela-se como um espaço privilegiado de construção social da realidade, na qual, e através das relações entre os seus membros, o quotidiano real individual recebe o seu significado.

Para Reimão, C. (1997:148) *"a família é um espaço estruturado de diálogo intergeracional, onde se articula, a partir da convivência e da partilha de experiências humanas, a abertura dos filhos à sociedade"*, traduzindo-se, deste modo, como sendo *"um lugar embrionário essencial onde se aprende a viver, a ser e a estar, onde se bebem e se*

consciencializam os valores sociais de que as sociedades têm absoluta necessidade e sem os quais não podem subsistir”.

Desta forma, podemos afirmar que a família é a instituição privilegiada da educação, pois é nela que começa a existência do homem, sendo também nela que reside o meio natural e mais adequado para o indivíduo se promover como pessoa. Esta tem ainda um papel educativo fundamental, pois dela depende a definição das referências primárias para a prática educativa.

4.1. O Ambiente Familiar

As adaptações na estrutura e organização familiar necessárias para lidar com as tarefas da adolescência são tão importantes e básicas que a própria família é transformada de uma unidade que protege crianças, em um centro de preparação para a entrada do adolescente no mundo das responsabilidades adultas.

Estas adaptações familiares geralmente, iniciam-se com a puberdade, que como já foi referido no Primeiro Capítulo, envolve as transformações corporais, o amadurecimento físico e o surgimento dos caracteres sexuais secundários e, também, frequentemente coincide com mudanças nos próprios pais, que começam a enfrentar a sua "meia-idade".

Alguns pais frequentemente tornam-se mais autoritários com os filhos ou no sentido oposto, aceitam pacificamente tudo o que vem do adolescente. Este, por sua vez exalta-se ou retrai-se, mal cumprimentando quando chega em casa, trancando-se no quarto, num esforço solitário para ultrapassar a crise. Outros há que procuram os avós ou outros

familiares para obter suporte, argumentando que "milhares" de amigos têm mais liberdade do que eles.

Essas transformações ocorrem, hoje, num contexto social complexo; vivemos actualmente em sociedades altamente tecnológicas, onde a família não funciona mais como unidade económica. Antes da revolução industrial, quando a agricultura predominava, as pessoas viviam em grandes grupos sob o mesmo tecto. Eram as famílias ditas de parentesco extenso: pais, avós, tios, primos. Os filhos eram educados por várias gerações e tinham a sua ocupação e o seu emprego no seio da família. Hoje a família "cellula mater" da sociedade, deve proporcionar aos filhos habilidades psicológicas e técnicas que os ajude a sobreviver neste mundo tão complexo.

Todavia, hoje a família representa a organização ideal da sociedade; os lares vão-se multiplicando juntamente com as tarefas domésticas. Essas tarefas ainda são realizadas predominantemente pelas mulheres, o que a par das suas actividades profissionais, lhes possibilita menos tempo do que o que gostariam para dedicar à família.

O pai do adolescente enfrenta também as suas próprias dificuldades. Frequentemente revive, pelo menos na imaginação e nas fantasias, a perda da liberdade a que ele renunciou tão jovem e espontaneamente, a fim de assumir o incessante trabalho que contribuiu para o casamento. Assim, na sua ideia, pode ter usufruído pouco das possibilidades da juventude, em troca do máximo rendimento profissional e, agora, vir a estagnar ou iniciar uma queda. Por tudo isso, os casais de meia-idade, pais dos nossos adolescentes, devem considerar, discutir e reflectir sobre esse período.

Numa outra perspectiva, expectativas diferentes, mutáveis e frequentemente conflituantes sobre papéis sexuais e normas de comportamento são impostas ao adolescente pela família, escola, amigos e mass mídia. A fim de se tornarem autónomos, os jovens necessitam cada vez mais de assumir a responsabilidade das suas próprias decisões, mas ao mesmo tempo, continuarem a sentir o apoio e a segurança proveniente da orientação dos pais. Flexibilidade pode ser a chave do sucesso nesse estágio. Por exemplo, aumentando a flexibilidade dos limites familiares e ajustando, regulando a autoridade parental, permite-se maior independência e desenvolvimento do adolescente.

Os valores passados pelos pais durante a infância também podem influenciar e ajudar a guiar o adolescente em seu comportamento emocional e social. No entanto, para tentar diminuir os conflitos neste período, muitas famílias continuam a procurar soluções que funcionaram com elas anteriormente.

4.2. Estilos Parentais na Educação dos Adolescentes

A família tem-se mostrado cada vez mais receptiva quando chamada a intervir a favor da estabilização de uma relação com a estrutura social, uma vez que a sociedade depende exclusivamente dela para a realização de certas funções vitais, como seja a acção socializadora. Esta acção é feita de modo pessoal e possui um grande cariz afectivo, tendo em vista o equilíbrio emocional dos elementos que a compõem.

Este processo informal e educativo iniciado no seio da família, tem por base um leque de funções vastas e generalizantes e abrange um período mais ou menos prolongado,

tendo em vista uma grande diversidade de áreas da vida social.

Nesta perspectiva, Baumrind (1965) citado por Sprinthall, N. e Collins, W. (2008:297-300), refere que as estruturas familiares se podem agrupar em três estilos de práticas educativas, isto é, três dinâmicas educativas pelas quais se pode caracterizar, de uma maneira geral a prática familiar, como passamos a explicitar da seguinte forma:

- **Estilo Autoritário** - Caracterizado por atitudes de restrição e controle, centralizando a aprendizagem no respeito pela autoridade parental. O clima afectivo é frio, distante e baseado em relações emocionais ameaçadoras, tendendo os indivíduos a ser conformistas. Os pais tentam ensinar aos filhos padrões perfeitos de comportamento, e são a favor de medidas punitivas e violentas para impor o respeito, quando as atitudes e convicções dos mesmos entram em conflito com aquilo que eles pensam ser uma conduta correcta.
- **Estilo Permissivo** - No qual a disciplina, utilizada pouquíssimas vezes, é inconstante e imprevisível. Normalmente todos os desejos são satisfeitos, sendo os indivíduos caracterizados, de modo geral, por determinada insegurança e egoísmo. Os pais fazem poucas exigências aos filhos e raramente utilizam a força ou o poder para alcançarem os seus objectivos a nível educacional.
- **Estilo Autorizado** - Onde as expectativas e fronteiras de acção estão bem delimitadas. Punição e recompensa têm sempre em conta o factor afectivo. O diálogo é fomentado, denotando-se normalmente indivíduos auto-confiantes, auto-controlados, responsáveis e geralmente

extrovertidos. Estes pais possuem limites e expectativas firmes no que diz respeito ao comportamento dos filhos. Não obstante, esforçam-se por oferecer-lhes orientação através do uso da razão e de regras. Têm consciência da sua responsabilidade enquanto figuras de autoridade, porém são sensíveis às necessidades e interesses dos filhos. O ambiente afectivo no seio deste tipo de famílias é geralmente caloroso e de aceitação.

Neste sentido Baumrind (1965), estava interessada em encontrar indicadores iniciais de uma imaturidade futura: independência, responsabilidade social e orientação para a realização. Este autor referiu ainda que as diferenças observadas no princípio da infância se mantinham durante a adolescência, demonstrando a existência de conexões a longo prazo entre o tipo de comportamento e os ambientes familiares dos adolescentes.

Também para Bertrand, Y. e Valois, P. (1994:51), *"há vários paradigmas educacionais que estruturam as práticas educativas das sociedades contemporâneas"*.

Desta forma, os autores atrás citados, sistematizando as práticas educativas familiares, definiram os seguintes paradigmas educativos:

- **O paradigma racional**, o qual pressupõe que o exercício do poder é dirigido pelos pais/família na transmissão de um saber pré determinado. Neste modelo, a aquisição de conhecimentos torna-se ao mesmo tempo um meio de promoção social. Trata-se assim de um paradigma ao qual se pode atribuir a expressão **saber ter**, que corresponde à aquisição de conhecimentos num contexto de meritocracia e de promoção social e à produção de bens e serviços num contexto de competição. Neste contexto, os filhos têm de conhecer e interiorizar as regras sociais,

respeitando as normas familiares (sendo os pais detentores do poder), tendo por base práticas educativas familiares regidas pela disciplina, autoridade, obediência e respeito pela hierarquia. O filho neste contexto, acata decisões tomadas em seu lugar e que lhe dizem respeito;

- **O paradigma humanista**, no qual o filho é visto como agente activo da sua própria educação. As práticas educativas são direccionadas para um **saber ser**, em que a família organiza o seu ambiente, tornando-o favorável ao desenvolvimento e à aprendizagem, por forma a deixar que os filhos sejam os próprios protagonistas do seu processo de formação, tomando decisões e sendo responsáveis por eles próprios. A qualidade da relação educativa torna-se, assim, a expressão de um processo educativo centrado na comunicação, na confiança incondicional, na franqueza e no respeito pela divergência, recusando o autoritarismo, a manipulação e a impessoalidade;
- **O paradigma simbiosinergético** sendo neste contexto o processo educativo um processo recíproco, isto é, uns aprendem com os outros, existindo nele uma partilha e reciprocidade de decisões entre os vários parceiros envolvidos. Desta forma, as práticas educativas são direccionadas *"para renovar incessantemente as relações dialécticas entre as liberdades e necessidades de todos e para criar meios humanos simultaneamente mais individualizados, mais solidários e mais espirituais"* (Bertrand, Y. e Valois, P., 1994:217).

Negociação, reciprocidade, partilha de poder e de conhecimentos, valorização das diferenças e ajuda mútua entre todos os membros da família são, segundo a mesma fonte, as

estratégias fundamentais no processo de construção de um **saber viver em conjunto** que não é apenas uma transmissão de valores, mas também, e sobretudo, a criação de um **nós** onde se tecem relações humanas, assim como uma afirmação da pessoa em si mesma.

CAPÍTULO 3

O Vínculo Parental

“Existem muitas evidências de que os seres humanos, de todas as idades, serão mais felizes e mais capazes de desenvolver seus talentos quando estiverem seguros de que, por trás deles, existe uma ou mais pessoas que virão em sua ajuda caso surjam dificuldades.”

John Bowlby

1. A Teoria da Vinculação Parental

Ao longo dos tempos, a Teoria da Vinculação vem sendo reconhecida na comunidade científica como uma perspectiva desenvolvimental de imprescindível valor para a compreensão do ciclo de vida.

Com origem nos trabalhos de John Bowlby (1958), a Teoria da Vinculação contribuiu para a compreensão da origem e desenvolvimento dos padrões de relacionamento que se estabelecem ao longo da trajectória desenvolvimental, dando particular valor à primeira relação que a criança estabelece na infância com as figuras de vinculação.

Soares, I. (2001) tendo por base Ainsworth (1982), refere que a pessoa mais próxima ao bebé assume geralmente o papel de figura de vinculação, na medida em que proporciona a segurança e a protecção necessárias, nomeadamente para a exploração do meio. Esta figura constitui-se como base segura, de onde o bebé parte para explorar e descobrir o mundo, mas onde regressa à procura de conforto e segurança quando se sente ameaçado ou em perigo.

A partir das interacções repetidas com a figura de vinculação, a criança vai desenvolvendo conhecimentos e expectativas sobre o modo como essa figura responde e é acessível aos seus pedidos de proximidade e protecção. Esta informação é progressivamente organizada em modelos internos dinâmicos, que são representações generalizadas do self, das figuras de vinculação e das relações (Soares, I., 2001).

Também Rodrigues, A. e al. (2004), referem que Bowlby (1958, 1973, 1979) elaborou uma teoria sobre a natureza e a origem da vinculação da criança à mãe. A ideia central

defendida por Bowlby é que a evolução resolveu o problema da necessidade de protecção e suporte, imprescindível à sobrevivência do ser humano, equipando a criança com um sistema de comportamentos que asseguram a proximidade com o adulto. O objectivo do sistema de vinculação é a regulação dos comportamentos no sentido de obter ou manter a proximidade e o contacto com a figura de vinculação.

Para a criança, o principal objectivo do sistema é garantir a segurança. A dinâmica entre estes dois objectivos, manutenção da proximidade e obtenção de segurança, traduz-se na utilização da figura de vinculação como base segura, para explorar o ambiente, em momentos tranquilos, e como refúgio de segurança, em momentos conturbados.

Ainda segundo Rodrigues, A. e al.(2004), a criança elabora um conjunto de expectativas acerca dela, dos outros e do mundo em geral, que correspondem à interiorização de características das suas interacções com os pais, que Bowlby (1973) designou de *"working models"*, modelos representacionais ou modelos internos dinâmicos, descrevendo-os como *"representações mentais, conscientes e inconscientes, do mundo e de si próprio que ajudam o indivíduo a perceber os acontecimentos e a antever e architectar planos para o futuro"* (Rodrigues, A. e al., 2004:203).

Também segundo Ribeiro, J. e Sousa, M.(2002), Bowlby (1969) define vinculação como a propensão dos seres humanos para estabelecerem laços afectivos fortes com determinadas pessoas, tendo como consequência ficar emocionalmente afectado quando ocorrem separações ou perdas inesperadas e/ou indesejadas.

A teoria aborda os fundamentos dos laços da criança com o seu prestador de cuidados. Assume que as crianças possuem um sistema de comportamentos de vinculação de base genética, que é sensível a uma activação pelo meio ambiente.

Ribeiro, J. e Sousa, M.(2002) referem ainda que alguns autores como West, Rose, Spreng Sheldon-Keller e Adam (1998) defendem que a teoria da vinculação é um sistema biográfico de comportamentos específicos, organizados para manter e restaurar a segurança, em função da proximidade a alguém que é especial e preferido.

1.1. Conceitos e Princípios Gerais

A teoria da vinculação (*Attachment Theory*), tem por base como atrás já foi referido, os trabalhos de Bowlby e Ainsworth (1991), com origens em conceitos vindos da etologia, da cibernética, do processamento de informação, da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise. Segundo Skolnick,(1986) referenciado por Ribeiro, J. e Sousa, M.(2002), baseia-se no modelo protótipo do desenvolvimento emocional, o qual afirma que a ligação da mãe ao bebé se torna o modelo das relações futuras, promovendo expectativas e assunções acerca de si próprio e dos outros, susceptíveis de influenciar a competência social e o desenvolvimento emocional ao longo da vida.

Segundo os autores atrás citados, Bowlby (1977) referia com frequência que a vinculação era uma característica que acompanhava os seres humanos do berço até à sepultura, revolucionando assim, a forma de pensar acerca dos laços entre a mãe e o bebé.

O estudo de Bowlby sobre a vinculação iniciou-se no final da década de 1950, quando foi realizada uma revisão crítica dos aspectos da vinculação utilizados na teoria freudiana e na literatura psicológica infantil. Durante muitos anos, os teóricos psicanalistas atribuíram um papel central às primeiras relações vivenciadas pela criança,

afirmando que é a partir destas interações que a estrutura da personalidade é edificada.

Ainda recentes investigações, baseadas nos pressupostos teóricos enunciados por Bowlby e Ainsworth, salientam a ligação entre a qualidade da vinculação durante a infância e as áreas do desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

No entanto Soares, I. (2001) citando outros autores como Izard e Malatesta (1987) e Sroufe (1988), refere que embora Bowlby (1982) acreditasse que vinculação e emoção se encontravam intimamente relacionadas, as actuais tendências teóricas, relativas ao desenvolvimento emocional, tendem a focalizar a sua atenção na emergência de diferentes afectos, nas suas correlações internas (neurológicas ou endócrinas) e nas circunstâncias em que foram estimulados.

À medida que o interesse dos investigadores na área do desenvolvimento se tem afastado dos estudos descritivos, referentes à organização e emergência dos estados e expressões emocionais, para a integração funcional das experiências emocionais nos contextos sociais e de socialização, a importância das relações de vinculação tem-se tornado mais evidente.

Salienta-se ainda que um reduzido número de estudos, tendo por base a perspectiva da vinculação, tem sugerido que a qualidade das relações de base segura está implicada, no modo como a informação relevante da vinculação é codificada e/ou mobilizada.

1.2. A Vinculação ao longo da vida

Ao considerarmos a vinculação numa perspectiva de desenvolvimento do ciclo vital, os diferentes contextos de

vinculação podem ser palco de estabilidade e manutenção dos modelos internos dinâmicos de vinculação construídos previamente, ou uma oportunidade de mudança e de transformação pela integração de novos elementos, de modo a actualizar e adaptar esses modelos às novas exigências internas ou externas.

O processo desenvolvimental integra, simultaneamente, continuidade e mudança, nada se mantendo igual ou inalterável, uma vez que diferentes idades exigem diferentes estratégias, mas nada se exclui pois há transformação e reconstrução.

Os modelos internos dinâmicos existem no presente, estão entrelaçados no passado e direccionados para o futuro. São dimensões centrais da personalidade que moldam a forma como o sistema de vinculação se manifesta, ao direccionar os padrões de respostas cognitivas, emocionais e comportamentais relacionadas com a vinculação nos vários contextos de vida.

Para Fonseca, M. e al.(2004) referindo Bowlby (1973), no percurso de vida do ser humano, o desenvolvimento de relações de vinculação ocorre inicialmente entre crianças e seus progenitores e, mais tarde, também entre adultos. Ao longo do desenvolvimento, a complementaridade de papéis vai dando lugar à reciprocidade. O nível representacional vai ganhando mais relevo e articulação, com a manifestação dos comportamentos de vinculação e a necessidade de presença física, para obtenção de conforto e alívio em situações adversas, para poder ser substituída, pelo menos em algumas situações, pela presença simbólica ou pela interacção à distância.

Ainda para Fonseca, M. e al.(2004), o sistema comportamental de vinculação funciona em estreita ligação com o sistema comportamental de exploração, estando a sua activação subordinada à sensação de segurança,

disponibilidade e responsividade da figura de vinculação. Em particular na infância, em situações difíceis, a criança tem que se sentir segura para que seja desactivado o sistema comportamental de vinculação e activado o sistema de exploração. Na infância, de modo bem diferente da idade adulta, nas situações de *stress*, o sistema de vinculação é soberano face aos outros sistemas, estando este peso de certa forma, relacionado etiologicamente com a necessidade de sobrevivência da espécie.

Na opinião de Ainsworth (1989) citada por Fonseca, M. e al.(2004), a vinculação a uma nova figura não implica que a vinculação aos pais tenha desaparecido, pois a maioria dos adultos continua com uma relação significativa de vinculação com os pais. Além disso, em determinada altura da idade adulta a relação de vinculação entre os filhos e os pais tende a evoluir no sentido da simetria ao nível da manifestação dos sistemas de vinculação e de prestação de cuidados e, num período mais tardio do ciclo vital, com os pais, numa fase de maior dependência, poderá desenvolver-se no sentido de uma relação assimétrica, mas agora no sentido inverso à que ocorreu na infância.

Bowlby (1969/82) refere a existência de relações de vinculação da criança não apenas com uma figura de vinculação, mas com um número restrito de adultos, sendo construída uma hierarquia de preferências, que se manifesta, de uma forma mais clara, em situações de adversidade, quando a criança procura a proximidade com a figura que ocupa o primeiro lugar da hierarquia e, não a encontrando, recorre a uma segunda figura, e assim sucessivamente.

A qualidade da vinculação tem efeitos no desenvolvimento posterior dado que as primeiras relações estabelecidas formam um protótipo das relações que se vão estabelecendo ao longo

da vida e ajudam a formar um modelo interno de si e das expectativas acerca dos outros.

Desde este ponto de vista, as estratégias comportamentais adaptativas ou seguras levadas a cabo para lidar com situações de adversidade resultam de percepções não distorcidas de situações relevantes que exigem acções bem planeadas e corrigidas em função do objectivo.

Para Grossmann e Grossmann, (2003), referenciados por Carvalho, M. (2007), em termos da sua trajectória desenvolvimental, o modelo ideal da vinculação humana requer que o seu funcionamento seja adaptativo em diferentes períodos etários e sob uma variedade de desafios, psicológicos e ambientais. O funcionamento óptimo é evidenciado pela capacidade de procurar e aceitar ajuda por parte das pessoas em quem se confia, por percepções, interpretações e descrições de experiências sociais e emocionais complexas, não distorcidas e por motivos e intenções sobre si e sobre os outros.

Ainda de acordo com os mesmos autores, as relações de vinculação servem de base à interpretação das experiências e ao desenvolvimento do significado sobre si próprio e sobre os outros, em situações sociais complexas que são vitais na infância, mas que continuam a ser importantes ao longo da vida.

2. O Sistema Comportamental da Vinculação

As relações que estabelecemos com aqueles que mais de perto nos rodeiam são uma das partes, senão a parte mais importante da nossa vida.

Segundo Canavarro, M.(1999), as relações significativas podem ser factores de risco ou de protecção, pois ora promovem o sentimento de segurança e a auto-estima e concorrem para o bem-estar global do indivíduo, ora geram condições adversas de existência e implicam considerável sofrimento.

A vinculação é definida como um sistema comportamental de natureza instintiva, que tem por resultado provável o restabelecimento da proximidade do indivíduo com a sua figura de vinculação e que tem por função biológica a protecção do indivíduo. Para que esta definição seja mais clara, é necessária uma incursão nos pressupostos de base que vão fundamentar a teoria da vinculação e que têm origem na biologia evolucionista, na etologia e na abordagem dos sistemas de controlo.

Bowlby (1958, 1969/1982), inspirando-se na biologia evolucionista e na etologia, afirma que a vinculação é um sistema comportamental instintivo, querendo com isto dizer que a apetência para o ser humano se vincular a alguém tem uma base biológica. De facto, a identificação da formação desta ligação afectiva virtualmente em todos os elementos da espécie humana, à semelhança do que acontece noutras espécies animais, nomeadamente primatas superiores, demonstra que este sistema comportamental terá sido favorável para a sobrevivência da espécie e por isso, terá sido seleccionado para constar no reportório comportamental da mesma.

Preconiza-se que no ambiente evolutivo da nossa espécie, a cria humana seria demasiado imatura para se defender autonomamente dos perigos que poriam em risco a sua vida (tal como o é ainda agora) e que a proximidade a um elemento da mesma espécie, adulto, mais forte e competente seria essencial para garantir a sua sobrevivência (Bowlby, 1969/1982).

Numa perspectiva evolucionista, a importância da vinculação para a sobrevivência do ser humano justifica-se pela **função biológica** que assegura a **protecção do indivíduo**, nomeadamente de predadores. A expressão comportamental deste sistema de protecção passa, nomeadamente, pela manutenção de proximidade física com essa figura, sendo este o objectivo previsível dos comportamentos de vinculação. A maior proximidade faz aumentar a probabilidade do adulto proteger a cria cumprindo-se, assim, a consequência funcional para a qual o sistema foi desenhado.

Nesta perspectiva, o sistema comportamental da vinculação é um sistema instintivo, pois é essencial para a sobrevivência humana, contrapondo-se as ideologias vindas de orientações psicanalíticas que consideram a vinculação como um impulso secundário ao da alimentação (Bowlby, 1958, 1969/1982).

Como resultado do avanço teórico das teorias evolucionistas em geral e a sua aplicação à teoria da vinculação, é necessário avançar com uma reconceptualização da função do sistema comportamental da vinculação. Este não teria evoluído para fazer parte do repertório da espécie humana, se garantisse apenas a sobrevivência do indivíduo, pois o objectivo da selecção natural não é a sobrevivência do indivíduo, mas a reprodução. Só esta garante a continuidade da espécie.

A perspectiva inicial de Bowlby não é incompatível com esta (ele próprio a aflorou na sua reformulação da teoria em 1982), visto a protecção e consequente sobrevivência da cria humana até ao estado adulto ser condição necessária para a reprodução. Para além disso, a conceptualização de Bowlby de que a qualidade da relação de vinculação tem impacto no desenvolvimento global da criança, bem como o acumular de dados de investigação empírica que apontam nessa direcção, avalizando a relação entre a qualidade da relação de vinculação e o funcionamento posterior a nível da parentalidade, da conjugalidade e da relação com pares, vem confirmar a tese de que a teoria da vinculação é uma teoria evolucionista que procura explicar como é que, no decorrer da história evolutiva, se resolveram os problemas adaptativos específicos de sobrevivência e reprodução diferencial.

2.1. Desenvolvimento do Comportamento de Vinculação

Com base na etologia, Bowlby vai sistematizar a definição de vinculação e dá relevo à dimensão comportamental e visível do sistema comportamental de vinculação e refere que quando alguém está vinculado a outra pessoa isso quer dizer que está fortemente predisposto para procurar proximidade e contacto com essa figura e para o fazer em certas situações como quando está com medo, cansado ou doente (Bowlby, 1982). É um laço afectivo que se forma com uma pessoa específica e que as liga através do espaço e do tempo.

Por seu turno, o comportamento de vinculação refere-se a um conjunto variado de comportamentos (como por exemplo, chorar, gatinhar), que a criança pode iniciar para atingir ou

manter a proximidade desejada e que como tal, podem ser activados ou inibidos dependendo das condições presentes.

Assim e ainda segundo Bowlby, podemos identificar os estímulos iniciadores ou activadores, como sendo aqueles que fazem com que o sistema comportamental da vinculação se active mais e ganhe maior preponderância para a organização comportamental actual do sujeito, fazendo com que a criança ponha em marcha um ou mais comportamentos que vão regular a proximidade com a figura de vinculação (comportamentos de vinculação). Estes estímulos são variados e podem estar localizados na criança (por exemplo, quando esta está fatigada, com dores, doente, com frio ou fome), no meio (situações que causem alarme ou susto, presença de pessoas estranhas ou novidade) ou na mãe (ausência da mãe, partida da mãe, indisponibilidade psicológica, figura de vinculação que não está a prestar atenção à criança), ou mesmo física (recusa de contacto físico com a criança).

Pelo contrário, os estímulos inibidores do sistema comportamental da vinculação serão aqueles que fazem diminuir a activação desse sistema. Estes podem passar por uma simples monitorização pela criança da localização da figura de vinculação, bem como pela disponibilidade demonstrada por esta em relação à criança (quanto maior for a disponibilidade e atenção maternas, menor será a activação do sistema). Nas situações em que o sistema comportamental está mais activado estes não serão suficientes. Assim, será necessário o aumento de proximidade física com a figura de vinculação, ou mesmo a obtenção de contacto físico com esta.

2.2. O Contexto de Vinculação e as Influências Sistêmicas

Teoricamente, os modelos internos dinâmicos desenvolvidos na infância continuam a ser importantes, mesmo quando o adolescente estabelece novas relações. Soares, I. (1996) relata que esta continuidade pode ocorrer pela assimilação das novas relações às expectativas que são consistentes com o modo como o indivíduo representa as suas relações. No entanto, mudanças desenvolvimentais podem implicar transformações ao nível dos modelos internos dinâmicos.

Com efeito, se por um lado, a segurança pode facilitar as necessárias acomodações a introduzir nos modelos internos dinâmicos e ser, portanto, compatível com a sua revisão, o estabelecimento de novas relações, quer durante a adolescência, quer durante a idade adulta, pode por outro lado, constituir uma ocasião significativa para reavaliar vinculações precoces, nomeadamente quando estabelecidas de um modo inseguro.

Estes modelos constituem-se em importantes grelhas de leitura na interpretação e na previsão de comportamentos, influenciando os padrões de interacção nas relações de proximidade emocional.

Para além disso, são sistemas que regulam o sistema comportamental da vinculação, tendem a resistir à mudança e a influenciar o comportamento na vida adulta, embora sejam sensíveis a transformações, resultantes de alterações nas interacções do indivíduo com o meio.

Para Rodrigues, A. e al. (2004), o termo "base segura", no contexto da Teoria da Vinculação, refere-se à confiança que o indivíduo tem numa figura particular, protectora e de

apoio, que está disponível e é acessível, e a partir da qual se pode fazer uma exploração compartilhada do meio.

3. Padrões de Vinculação

Carvalho, M.(2007) referindo-se a Bolwby (1969) e Cassidy (1999), refere que os comportamentos de vinculação podem ser classificados com base em três categorias comportamentais e afectivas: procura de proximidade, procura de uma base segura e protesto com a separação, que permitem a sua classificação numa categoria de vinculação segura e em duas categorias de vinculação insegura, vinculação ansiosa/ambivalente e vinculação evitante.

Carvalho, M.(2007) salienta que, através da Situação Estranha, um paradigma desenvolvido com o objectivo de analisar os comportamentos das crianças em resposta à separação e reunião com a figura de vinculação, Ainsworth e colaboradores (1978) conseguiram identificar um padrão diferencial de respostas característico de cada uma das categorias atrás referidas. Enquanto que as crianças com um padrão de vinculação evitante minimizam a expressão de emoções negativas na presença da figura de vinculação, percebida como rejeitante ou ignorando essas mesmas emoções, as crianças com um padrão de vinculação ansioso/ambivalente maximizam a expressão de emoções negativas e a exibição de comportamentos de vinculação, de forma a chamar a atenção das figuras parentais, as quais tendem a ser percebidas como inconsistentemente responsivas, podendo permanecer de forma passiva ou com a atenção focada nos pais mesmo quando o ambiente facilita os comportamentos exploratórios.

Pelo contrário, as crianças com um padrão de vinculação segura, em situações geradoras de stress, podem expressar o seu mal-estar à figura de vinculação, que lhes proporciona conforto e serve de base segura para os comportamentos exploratórios.

Segundo Carvalho, M. (2007), estes padrões de vinculação foram confirmados e validados em diversos estudos efectuados em diferentes países, incluindo Portugal, tendo os estudos efectuados acerca da distribuição dos padrões de vinculação na infância demonstrado que 2/3 a 3/4 das crianças apresentam uma vinculação segura (Soares, 1996; Van Ijzendoorn, e Sagi, 1999).

Independentemente da idade, cada categoria de vinculação é tão comum em indivíduos do sexo masculino como do sexo feminino. A maior parte das crianças, cerca de 65%, apresenta uma vinculação segura enquanto que cerca de 10 a 15% das crianças apresenta uma vinculação ansiosa/ambivalente e 20% apresentam uma vinculação evitante. Estes resultados estiveram de acordo com os obtidos em Portugal por Matos e Costa (2006) acerca da distribuição do padrão de vinculação em adolescentes, num estudo efectuado com o objectivo de avaliar a distribuição dos padrões de vinculação aos progenitores e aos pares românticos, no qual os resultados obtidos mostraram uma taxa de, aproximadamente, 70% para o padrão de vinculação seguro, independentemente do género.

De acordo com Hesse e Main (2000) citados por Carvalho, M.(2007), na presença de um perigo potencial, as crianças com um comportamento de vinculação seguro procuram os pais enquanto que as crianças com um comportamento de vinculação evitante desviam a atenção dos estímulos potencialmente ameaçadores como forma de defesa e as crianças com um comportamento de vinculação ambivalente exageram no comportamento de vinculação com o objectivo de garantir a atenção da figura de vínculo.

Na realidade, as crianças com um padrão de vinculação inseguro têm que desenvolver mais esforços para lidar com o medo, tal como as crianças com um padrão de vinculação seguro.

Carvalho, M.(2007) refere ainda a existência de um quarto padrão de vinculação “vinculação desorganizada” que segundo Green e Goldwyn (2002) e Hennighausen e Lyons-Ruth (2003), assinalam que a desorganização da vinculação em resposta ao mal-estar, desempenha um papel fundamental em amostras clínicas e sub-clínicas. Evidências acerca deste padrão de vinculação foram obtidas por Spangler e Grossman (1993) que mostraram que todas as crianças com sinais de desorganização (incluindo as crianças com um padrão inseguro de tipo evitante) apresentavam níveis elevados de cortisol após a Situação Estranha, em comparação com as crianças com um padrão de vinculação seguro, que não apresentaram qualquer alteração no nível do cortisol, uma medida de reacção do eixo Hipotalâmico-Pituitário-Adrenal. No entanto no nosso estudo, não faremos referência a este quarto padrão de vinculação uma vez que por ser uma categoria algo recente, carece de mais estudos e maior validação empírica, para fazermos uma validada apresentação. No entanto, verificamos que estes dados apontam para a importância da neurobiologia na (des)organização da vinculação, observando ainda que outros dados mais recentes vêm sublinhar também, o importante papel da genética em todo o processo.

3.1. Padrão de Vinculação Seguro (B)

Ainsworth et al. (1978), citados por Martins, E.(2007), descrevem um conjunto de crianças caracterizadas pela procura activa de proximidade e interacção com a figura de vinculação, bem como da manutenção do contacto físico, quando este é obtido, sobretudo nos episódios de reunião (i.e., utilização da mãe como refúgio seguro).

Neste padrão de vinculação, a existência de comportamentos de evitamento ou de resistência são pouco frequentes e de baixa intensidade. Na ausência da mãe, podem exibir comportamentos de vinculação como chamar a mãe ou chorar pela mãe, a figura estranha pode fazer com que estes comportamentos diminuam e pode haver menos exploração do ambiente por parte da criança.

Na presença da mãe, esta é capaz de explorar o ambiente, observando-se comportamentos de base segura como partilha de afecto à distância.

No seu estudo longitudinal Ainsworth et al.(1978), observaram que as crianças pertencentes ao padrão seguro B tinham com maior preponderância mães mais afectuosas durante o contacto corporal. Estas eram mais ternas e cuidadosas ao segurar o bebé, mais sensíveis, aceitantes, cooperativas e psicologicamente acessíveis.

É possível distinguir ainda diferentes sub-grupos de crianças **B**. Assim, as **B1** serão aquelas que mantêm uma interacção forte, mas mais distante com a figura de vinculação, através da mobilização de comportamentos de vinculação como o sorrir ou vocalizações, mas não são seguidos da procura de proximidade e contacto, chegando mesmo a exibir comportamentos de evitamento ligeiros. As **B2** são crianças semelhantes às anteriores, mas que já exibem mais comportamentos de procura de proximidade e manutenção de contacto. As **B3** serão as seguras por excelência (Ainsworth et al., 1978), pois exibem os comportamentos da procura de proximidade e manutenção de contacto esperados, sem a existência de comportamentos de evitamento ou resistência, enquanto que as **B4** manifestam comportamentos de resistência.

3.2. Padrão de Vinculação Inseguro/Ansioso

Evitante (A)

As crianças que pertencem a este grupo têm como característica principal, a presença de comportamentos de evitamento da mãe, tais como ignorar a sua presença ou afastar-se fisicamente, sobretudo nos momentos de reunião (Ainsworth et al., 1978). Há uma baixa tendência para mostrarem comportamentos de vinculação como o choro, na presença e ausência da mãe, bem como de resistência ao contacto com esta. A criança interage com a mãe e com a figura estranha de uma forma semelhante, podendo no entanto, demonstrar menos comportamentos de evitamento para com a figura estranha. São crianças que passam a maior parte do tempo a interagir com os objectos.

As mães que cuidaram de bebés classificados como inseguros evitantes (**A**), eram frequentemente mais insensíveis às comunicações do bebé. Também, foram identificadas como mais rejeitantes, sobretudo no que toca à proximidade e contacto físico com o bebé, com um comportamento pouco afectuoso ao pegar nele ao colo. Tinham, também, maior tendência a interferir com a actividade do bebé, pegando-lhe ao colo de forma abrupta, interrompendo a sua actividade autónoma e a intervir fisicamente para reforçar as suas ordens verbais.

Podem ainda ser referidos dois sub-grupos o **A1** e o **A2**. No primeiro, **A1**, há um evitamento marcado e consistente ao longo dos episódios de reunião. Por seu turno, no **A2**, observam-se igualmente, comportamentos de procura de proximidade moderada, sobretudo no segundo episódio de reunião.

3.3. Padrão de Vinculação Inseguro/Ansioso Ambivalente/Resistente (C)

O traço marcante destas crianças é a presença da resistência ao contacto e à interacção com a mãe (Ainsworth et al., 1978). No entanto, estas crianças procuram igualmente a proximidade e manutenção do contacto com a figura de vinculação, o que lhes confere uma aparência ambivalente na relação com esta. As crianças **C** demonstram muitos comportamentos de protesto à saída e ausência da mãe e raramente são acalmadas pela figura estranha.

São crianças que exploram pouco o ambiente, podendo mesmo nos episódios de pré-separação (i.e, de menor stress) procurar estar próximas da figura de vinculação não investindo nos objectos. De forma geral, a qualidade da sua exploração é pobre.

Por fim, as mães dos bebés inseguros ambivalentes/resistentes (**C**) eram as menos responsivas e sensíveis às comunicações do bebé, nomeadamente ignoravam mais episódios de choro e também, demoravam mais tempo a responder a esses mesmos episódios. São descritas como pegando ao colo nas crianças sobretudo em actividades de rotina, mas sem tendência a rejeitar esse contacto físico. Aparecem como mais inconsistentes e imprevisíveis e revelam estar menos acessíveis em momentos de stress para os seus bebés.

Tal como nos casos anteriores, identificam-se sub-padrões dentro deste, o **C1** no qual a procura de contacto é activa e acompanhada de elevada resistência ao contacto, enquanto que o **C2**, tende a sinalizar mais a necessidade de contacto, demonstrando mais passividade no seu comportamento.

Assim, os padrões passam a ser sinal da qualidade das interações em casa, da prestação de cuidados, permitindo a validação da própria metodologia de avaliação como uma medida de história relacional.

Mais recentemente, Main e Solomon(1986) sugeriram a existência de um outro padrão de vinculação **Padrão D**, denominado de **Desorganizado/Controlador**. Este padrão foi atribuído a crianças que não exibiam uma conduta passível de classificação dentro dos três estilos prévios, mas que exibiam uma versão mais "desorganizada" de um desses três padrões. No entanto, não iremos tecer grandes considerações sobre este quarto padrão, uma vez que os primeiros foram os mais abordados pelos autores estudados.

Segundo Abreu, C.(1999), baseando-se em Carter e Mc Goldrick e al.(1995), refere que um ponto relevante da continuidade dos padrões assenta na tese de que as estruturas de relacionamento tendem, com o decorrer do tempo, a permanecer constantes quanto ao seu estilo e à sua forma, uma vez que são fruto de um estilo de interação resultante de uma adaptação mútua e a promoção de qualquer tipo de alteração vai requerer a mudança de comportamento de ambas as partes envolvidas no processo. O que normalmente se observa, é que as tendências familiares presentes, costumam perpetuar-se na medida em que o *modus operandi* dos relacionamentos não é mantido somente por uma diáde e sim, muitas vezes, por quase toda uma família.

4. A Vinculação e o Adolescente

A adolescência é um período do ciclo de vida em que o início da separação das figuras de vinculação se começa a estabelecer e durante o qual, os adolescentes parecem debater-se para se afastar do vínculo criado com os pais ou outras figuras representativas. Como explicam Allen e Land (1999) citados por Ribeiro, J. e Sousa, M. (2002), os laços com os pais parecem então, ser ligações que restringem, mais do que ligações que securizam e fixam.

No entanto, como salientam também estes autores, a investigação tende a mostrar que a autonomia adolescente se estabelece mais facilmente, não à custa da vinculação com os pais, a qual é desejável que perdure, mas sim contra o contexto de relações seguras.

A vinculação na infância tem sido o principal foco das investigações. O estudo na adolescência e nos adultos é mais recente e para descrever este fenómeno nesta fase do desenvolvimento, deve-se tomar em consideração outras pessoas para além dos progenitores ou outros que normalmente cuidam das crianças. Irmãos, outros familiares, professores, treinadores, podem constituir também referências de vinculação.

As relações de vinculação para além da infância têm um papel importante no ajustamento geral das pessoas. Ribeiro, J. e Sousa, M. (2002) citam West et al. (1998) que referem que na adolescência ocorre uma grande reorganização, passando gradualmente das relações com os pais para as relações e o desenvolvimento de laços com os pares, embora grande parte dos adolescentes deseje e necessite manter os pais como

figuras de reserva, continuando a procurar o suporte parental em momentos difíceis.

Por outro lado, e ainda segundo estes autores, o sucesso no desenvolvimento de laços com outras figuras é influenciado decisivamente pelos padrões desenvolvidos anteriormente com as figuras parentais.

O ambiente social e as relações interpessoais são particularmente relevantes para a compreensão dos determinantes do comportamento humano. O ser humano é, por natureza, social e tem a capacidade de, desde os primeiros dias de vida, exibir e originar interações sociais. Assim, desde o nascimento, o envolvimento social em termos da qualidade dos relacionamentos inter-pessoais é fundamental para o desenvolvimento normativo.

A adolescência é um período de transformações. Os adolescentes enfrentam diferentes e importantes tarefas desenvolvimentais, algumas das quais envolvem a sua autonomia e formação da identidade adulta. Para Carvalho, M.(2007), o desenvolvimento normativo da vinculação na infância e adolescência, bem como as diferenças individuais na organização da vinculação, a continuidade destas diferenças e os factores associados, são questões fundamentais para a compreensão das consequências dos diferentes padrões de vinculação para a formação de trajectórias desenvolvimentais em relação ao funcionamento psicossocial.

No entanto, a compreensão da vinculação no final da infância e no início da adolescência apresenta limitações que envolvem, não apenas a conceptualização da vinculação, mas também as metodologias utilizadas para a sua avaliação nesta etapa desenvolvimental.

Do ponto de vista de Carvalho, M.(2007), na adolescência parece ser necessário conceber a existência de figuras de vinculação múltiplas e simultâneas, como é o caso dos pares.

Um modelo deste tipo tem em conta uma rede social na qual diversas pessoas significativas satisfazem diferentes necessidades do adolescente e está de acordo com a complexidade das relações sociais em diferentes contextos e ao longo do tempo, indicando que estes beneficiam da presença de relações múltiplas que desempenham diversos papéis nas suas vidas.

Neste âmbito, a compreensão da vinculação no início da adolescência, bem como das representações associadas e a avaliação dos processos internos e externos que medeiam a relação entre a organização da vinculação e as consequências emocionais e comportamentais esperadas, é da maior importância.

4.1. A Continuidade dos Padrões de Vinculação

A adolescência é um período em que as capacidades cognitivas emergentes vão permitir a generalização do padrão de vinculação a outras figuras, podendo os processos cognitivos substituir o contacto físico. Ainsworth (1989), referenciada por Ribeiro, J. e Sousa, M.(2002), reconhecia que as alterações hormonais, neurofisiológicas e cognitivas normais na adolescência poderiam estar associadas a mudanças normativas na vinculação na adolescência.

Na infância, os comportamentos de vinculação são, inicialmente, dirigidos aos progenitores, em particular à mãe, com o objectivo de manter a proximidade e procurar uma base segura. Mas, ao longo da vida, a direcção dos comportamentos de vinculação sofre a influência dos estádios desenvolvimentais.

Como já referimos, a partir do final da infância, as crianças iniciam a procura e manutenção de proximidade com os seus pares, apesar de no entanto, continuarem a procurar uma base segura junto dos progenitores. Nesse sentido, é de esperar que a partir da adolescência, os comportamentos de vinculação sejam também, dirigidos a outras figuras como, por exemplo, os pares e os parceiros.

Isto não significa, no entanto, que a vinculação aos progenitores deixe de ter importância nesta etapa desenvolvimental mas antes, que a rede social na qual a criança se insere e a natureza dos laços formados, se alterem. Para Bowlby (1973) citado por Carvalho, M.(2007), a vinculação aos progenitores continua a ser da maior importância no período desde a pré-adolescência ao início da idade adulta, embora os relacionamentos com os progenitores passem por transições importantes durante a adolescência, incluindo uma diminuição do tempo passado com os pais e um desvio da dependência no sentido da reciprocidade mútua.

No entanto, e ainda segundo a mesma autora atrás citada, é de esperar que a segurança dos primeiros laços que são estabelecidos tenha reflexos nas relações interpessoais que são formadas e mantidas ao longo da vida, pois é com base no tipo de relações estabelecidas com as figuras de vinculação que as crianças organizam a informação ambiental em modelos dinâmicos internos, que consistem nas representações que têm de si próprios, das figuras de vinculação e do mundo (Bowlby, 1973, referenciado por Carvalho, M., 2007)).

Estes modelos podem ser activados em função das necessidades ambientais e, uma vez constituídos, tendem a ser relativamente estáveis.

Apesar de serem desenvolvimentalmente flexíveis e, de alguma forma, modificados ao longo dos anos, desde o nascimento à adolescência, tendo em conta as alterações das

capacidades cognitivas, sociais e emocionais, os marcadores comportamentais de uma relação de vinculação apresentam em comum a confiança nas figuras de vinculação enquanto uma base segura para a exploração em situações de stress e ajuda ao desenvolvimento da auto-regulação emocional (Sroufe, Carlson, e Shulman, 1993; Thompson, et al., 2003, referenciados por Carvalho, M., 2007).

Para Allen e Land, (1999) citados ainda por Carvalho, M. (2007), dadas as evidências crescentes acerca da importância da segurança da vinculação na adolescência, uma das questões principais envolve a compreensão da continuidade e descontinuidade da segurança da vinculação neste período, em particular porque as alterações cognitivas, sociais e interpessoais que se dão nesta fase, exercem um efeito significativo no desenvolvimento dos estados mentais relacionados com a vinculação, podendo originar descontinuidades temporais nesses estados.

Na adolescência, apesar de mais escassos, os estudos acerca da continuidade da vinculação têm mostrado resultados que apontam para uma estabilidade moderada a elevada, com a descontinuidade a ser melhor explicada pelos acontecimentos de vida. Segundo Carvalho, M. (2007), num estudo efectuado em 2004, por Allen, McElhaney, Kuperminc e Jodl, com o objectivo de analisar a continuidade da segurança da vinculação por um período de 2 anos durante a adolescência, os resultados obtidos mostraram uma estabilidade moderada, embora dependente de fontes de stress.

No geral, estes estudos suportam a hipótese da continuidade da vinculação da infância à adolescência. Mas, embora não sejam claros os contributos relativos de outros factores que promovem essa estabilidade, a descontinuidade parece ser, em grande medida, explicada por factores externos, em particular os acontecimentos de vida negativos.

Deste modo, há casos em que a vinculação é intergeracionalmente transmitida e em que a segurança da vinculação resulta, por um lado, das experiências parentais, modeladas pela vinculação do progenitor e, por outro lado, da herança biológica. Os modelos internos dinâmicos dos progenitores determinam a qualidade das suas práticas parentais educativas o que, por sua vez, afecta a qualidade da vinculação do filho e o comportamento social durante a infância, adolescência e idade adulta, incluindo a qualidade das suas próprias práticas parentais educativas.

4.2. A Influência do Vínculo Parental na Aprendizagem

A investigação tem mostrado que a qualidade das relações com a família, tem um papel importante no desenvolvimento emocional na adolescência. A investigação tem demonstrado também, a existência de relações positivas entre vinculação às figuras parentais e bem-estar, e relações negativas entre vinculação e depressão e/ou ansiedade.

A atmosfera emocional da família, a forma como os pais preparam e ensinam os filhos, as oportunidades e dificuldades que a vida familiar coloca ao desenvolvimento normal, são factores que estão presentes desde o nascimento e que continuam a exercer a sua influência ao longo da adolescência.

Neste sentido, a família tem evoluído muito ao longo do tempo em termos de estrutura, de funções, de relações, tanto no seu interior como nas inter-relações que estabelece com o exterior. No entanto, apesar das múltiplas modificações, continua ainda a ser a instituição privilegiada no que diz

respeito ao desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, principalmente no que toca às capacidades educativas, antes de outra qualquer instituição (até mesmo a escola). Sob esta perspectiva é *"entendida como uma unidade social onde se cruzam dimensões de raiz biológica, axiológica, psicológica, histórica (...) a família é um poderoso agente de intercâmbio e influências em que cada um dos membros age, de algum modo, sobre os outros"* (Gonçalves, I., 1996:67).

Desta forma, à família, mais do que a qualquer outra instituição, está conferida uma capacidade muito específica de intervenção na formação do indivíduo. A instituição familiar é também a instituição por excelência que garante o perpetuar do património cultural transmitido de geração em geração, factor que imprime à instituição familiar uma certa dimensão histórica e cultural.

Sabemos que é na família que o indivíduo inicia o seu processo de socialização, mas não podemos esquecer que a escola constitui uma etapa fulcral na aquisição das vivências do homem actual. É, assim, indispensável a construção de formas de interacção *"onde estejam claramente delimitados os limites, a complementaridade e as funções de cada um"* (D'orey, I., 1993:21).

Família e escola, são realidades diferentes mas complementares no percurso de construção do ser humano. O significado cultural, económico e existencial, destas duas entidades, reside no encontro dinâmico e convergente das realidades, valores e projectos de ambas.

Posto que as dificuldades na educação são uma realidade e dada a importância que imprime a toda a vida futura, há que criar mecanismos que possibilitem aos pais toda a informação, formação e colaboração inerentes ao desenvolvimento pleno dos seus filhos, de forma a que estes não sejam sujeitos a cortes no percurso do seu desenvolvimento. Segundo Marques, R.

(1997:23), uma das variáveis que mais influencia a aprendizagem e o sucesso educativo *"está suficientemente provado"* é o ambiente familiar.

A criança ao iniciar a sua escolaridade não é tábua rasa, traz consigo geralmente, seis anos de experiências vividas no seio da sua família, tendo esta, influência no percurso do seu desenvolvimento e formação.

Gonçalves, I. (1996:71) refere que *"é exactamente essa força influente do meio familiar que deve ser aproveitada e não negligenciada e é nessa perspectiva que entendemos a família como agente dinamizador da educação"*.

Tendo presente a abordagem sistémica, a relação escola-família permite uma acção educativa contextualizada e diferenciada, com uma validade multilateral, que é construída tendo por base cada realidade seja ela social ou individual. É nesta relação que se articulam os saberes informais e formais. Uma e outra realidade (família e escola) não se podem conceber, nos tempos actuais, de outra forma que não seja em função de uma dicotomia.

É indispensável permitir a convergência de modo a que seja dada a verdadeira importância à chamada educação paralela e cooperante que é fornecida pela família.

A relação entre a escola e a família é a articulação desejável para a integração dos diferentes modos de estar e de ser dos indivíduos, convergindo neste sentido para o sucesso pessoal e eficaz dos mesmos.

CAPÍTULO 4

O Binómio Escola-Família

*“Aquele que abre uma porta de escola,
fecha uma prisão.”*

Victor Hugo

1. A Dinâmica Escolar

Em tempos remotos, a educação começou por ser exercida de modo meramente informal, passando o conhecimento a ser perpetuado de pais para filhos. A sua formalização, se assim se pode dizer, iniciou-se quando grupos politicamente poderosos se formaram e se estabeleceram, criando as primeiras instituições escolares de carácter particular, as quais eram frequentadas apenas pelos filhos das altas classes da aristocracia.

No entanto, decorrido um longo período de tempo e após sucessivas reformas políticas e sociais, o estado abandonou a sua posição de desinteresse e alheamento em relação à educação escolar para se tornar o seu principal promotor e responsável. A educação fornecida pela escola tornou-se de tal forma predominante que o próprio termo educação, se identifica e emprega frequentemente com o significado de educação escolar.

A escola passou assim, de um meio excepcional de educação de alguns, para a situação de instituição educativa universal por onde todos podem e devem passar.

Desta forma, a escola apresenta-se como *"um agrupamento artificial"* possível, devido a *"uma acção histórica onde certos agentes sociais exerceram uma acção determinante"* (Pires, E., Fernandes, A. e Formosinho, J., 1991:51).

Nos nossos dias, a escola é já encarada como um direito, pressupondo-se a sua obrigatoriedade e gratuidade aumentando assim o seu poder na dinâmica social. Em Portugal, por seu lado, o ensino primário obrigatório e gratuito foi incluído no elenco dos direitos e garantias individuais enumeradas pela constituição desde 1911.

Para Durkheim (1913) citado por Pires, E., Fernandes, A. e Formosinho, J. (1991:93), a escola *"socializa os indivíduos no sentido de lhes proporcionar a sua devida integração na sociedade"*. Neste sentido, a escola é atravessada pelas mesmas tensões e conflitos que se entrecruzam nessa mesma sociedade.

Assim sendo, a escola espelha o reflexo da sociedade e a sua acção encontra-se fatalmente ligada às próprias modificações que se sucedem nas colectividades humanas.

Segundo Benavente, A. (1976:7) *"a escola não se transforma se a sociedade não se transformar, o que se passa na escola só se explica pelo que se passa fora dela"*.

Desta maneira, enquanto agrupamento social, é previsível que se encontrem na escola os problemas dessa mesma sociedade.

Para Fernandes, E. (1990:178-179) *"a escola deve estar perenemente insuflada de espírito de mudança, e o sistema educativo adaptado a cada momento da evolução dos sistemas tecnológicos, sociais, científicos e humanos, promovendo as mudanças necessárias a nível social e tecnológico e desenvolvendo o humano ao máximo, sem o alienar do reencontro perene com ele mesmo"*.

Ainda para Dias, M. (1993:90) *"a escola é um sistema complexo de comportamentos humanos organizados de modo a responder a certas funções no seio da estrutura social graças a currículos, a diplomas diversos, a uma excessiva centralização na avaliação sumativa e à criação de estruturas promotoras da diferenciação (...) a instituição escolar desenvolve entropias negativas permitindo mais facilmente a definição de papeis e status claramente diferenciados que serão o garante de competências e atribuições de pertença"*.

Aliás, este papel selectivo que foi (ou ainda é), imputado à escola tendo em conta um sistema de valores

identificados com a classe dominante ou de «critérios culturais dominantes», foi objecto de vários trabalhos que inscrevendo-se nas relações entre a escola e a sociedade, se centralizaram na referida problemática e tiveram como alguns dos seus autores Bourdieu(1969), Avanzini(1970), Boudon(1973) e Lerbet(1989).

Founier (1979) citado por Pires, E., Fernandes, A. e Formosinho, J. (1991:95), defende no entanto que *"a noção de educação activa implica que se reconheça a parte que o aluno e o estudo assumem no processo educativo"*. Nesta perspectiva, a relação educativa deixaria de ser essencialmente unilateral, para passar a ser predominantemente bilateral.

Desta forma, Lemos, V. (1985) identifica vários modelos de dinâmica escolar, onde a acção pode ser caracterizada segundo o seu maior papel de reprodução, interacção e comunicação entre os vários intervenientes no processo educativo. Tendo em conta estes modos de relacionamento, o autor refere quatro abordagens curriculares numa perspectiva de interacção psico-pedagógica, sintetizadas da seguinte forma:

- **Temática ou disciplinar** - Tem como objectivos as matérias em si, pretendendo obter resultados de tipo teórico e intelectual. O manual escolar é o principal instrumento que é utilizado pelo professor como detentor do saber. É um modelo centrado no professor o qual normalmente veicula valores da classe dominante.
- **Sociológica** - É um modelo centrado no currículo, adoptando-se objectivos atitudes e valores que estejam em consonância com a cultura dominante. Como instrumentos adopta o professor e a comunidade, pressupondo atitudes de imitação.

- **Biopsicológica** - Centra-se no aluno, nas suas competências e capacidades individuais. Os instrumentos são os conteúdos, experiências chave que pretendem ir ao encontro das necessidades individuais de cada aluno. É um modelo que se pode tornar mecanicista e onde existem poucas relações inter-individuais.
- **Sistémica** - Centra-se na interacção desenvolvida num "todo social". Adota como objectivos as atitudes, as competências e capacidades numa interacção social, a resolução de problemas e o desenvolvimento global. Como instrumentos tem os problemas imediatos, os conteúdos e os conceitos base.

Importa salientar ainda, que o tipo de relação que a escola mantém com os seus alunos, é de extrema importância, tornando-se essencial a interacção que é estabelecida com estes, pressupondo que permita no seio da sua existência, o direito à "pessoalidade" de cada um.

Assente nesta base, comungamos da opinião de Pinho, L. (1995:70), quando afirma que *"a escola é hoje o lugar onde as pessoas aprendem a viver juntas e onde o professor surge não mais como o depositário, mas sim, como o mediador do saber e o promotor de comportamentos adaptados, em ordem a um equilíbrio individual e social, onde ajuda e promove o desenvolvimento integral do aluno, através das componentes cognitivas, afectivas, sociais, éticas e morais e de uma forte dinâmica interactiva de valores"*.

1.1.A Relação Escola-Família

O desenvolvimento do adolescente, como já foi aqui retratado em capítulos anteriores, é fortemente condicionado

pelos dois principais contextos em que esta cresce e se desenvolve, que são, a família e a escola.

Segundo Matos, A. e Pires, J. (1994:30) *"de uma maneira geral, é aceite que tanto a escola como a família são as duas principais instituições que intervêm no processo de socialização e formação do homem"*.

Depois da família, a escola é o agente mais importante na socialização do indivíduo. A escola continua, integra e amplia a obra educativa da família.

A família e a escola são duas instituições importantes e fundamentais na socialização. Primeiro na família e depois na escola, o indivíduo cresce, desenvolve-se e conquista a sua identidade.

A escola é cada vez mais, entendida como uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos, como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais, dando continuidade ao processo educativo da família. Apresenta-se como um grupo artificial e institucional com rotinas e procedimentos bem explícitos, revelando-se uma instituição social onde se realiza por excelência o acto educativo na sua dimensão mais formal.

As escolas e as famílias devem assim, procurar trabalhar em conjunto para um maior relacionamento recíproco, visando a produção de melhores contextos educativos para os seus educandos. Uma tal relação de parceria *"requer transformações nos modos tradicionais de conceber a relação educativa e, neste sentido, será mais viável mudar as escolas do que mudar as famílias"* (Diogo, J., 1998:52).

Também Marques, R. (1991:10) refere que *"a complexidade do mundo actual, manifesta nas rápidas mutações demográficas, tecnológicas e sociais, com reflexos enormes nas estruturas familiares e escolares, obriga-nos a considerar a escola como um sistema que - para ser eficaz - necessita da colaboração*

dos outros sistemas que influenciam o mundo ecológico da criança e do adolescente. Entre esses sistemas, a família ocupa um lugar de destaque”.

Desta forma, é importante debruçarmo-nos sobre os contextos das interacções que se estabelecem entre a escola e a família.

Nenhum homem existe sem uma realidade que o envolva. Qualquer comportamento implica uma relação que é feita a partir de interacções que cada sujeito estabelece com o meio ambiente desde a sua nascença. Crescer é um pressuposto complexo e contínuo que passa por várias vivências que são no seu todo, desenvolvimento e aprendizagem.

Pinho, L. (1995:69) salienta que *“a educação é parte integrante, essencial, da vida do homem e da sociedade e existe desde que há seres humanos sobre a terra. Sem educação, não seria possível a aquisição e transmissão de conhecimentos e da cultura vigente em determinada época, pois é pela educação que a cultura se transmite, sobrevive e permanece na mente humana individual ou de grupo.”*

Nesta perspectiva, o indivíduo vivência e estabelece os limites da sua actuação no contacto com os outros, numa contínua interacção intra e intergrupar. Só deste modo, as sociedades conseguem subsistir renovando-se continuamente. A esta interacção poderemos chamar de socialização.

Assim, dois dos agentes de socialização mais importantes ao longo da vida do indivíduo e que contextualizam o seu desenvolvimento, são sem dúvida a família e a escola. Para Muñiz, B. (1989:67) *“a família é a sociedade que deixa marcas mais profundas nos membros jovens. Daí a importância do domínio consciente da actuação sobre o processo de crescimento e amadurecimento”.*

No entanto, Musgrave, P. (1979) defende a parcial incapacidade da família sozinha, poder cumprir essa função,

justificando desta forma, a existência da escola enquanto grupo de fulcral importância na socialização do indivíduo.

Segundo Davies, D. et al.(1989), é assim, evidenciada a importância destes dois sistemas - família e escola - que são estruturalmente diferentes, uma vez que as crianças na família são usualmente, tratadas como indivíduos e nas escolas, são tratadas enquanto pertença de um grupo. Para o autor, as relações da família com a criança tendem a ser prolongadas, pessoalizadas e emocionais, enquanto que as relações da escola com a criança tendem a ser transitórias, impessoais e racionais.

Também para Barata, O. (1990), a sociedade não é mais que o resultado das relações entre indivíduos que estão inseridos em grupos, inferindo-lhes uma inter-relação. O indivíduo é por sua vez, membro de várias entidades sociais que pela sua interacção são produto e produtoras de situações socializantes. As teias de situações sociais geradas pelos indivíduos enquanto membros de um colectivo formam então, a complexidade social.

Parafraseando o autor acima referido, esta complexidade ou "espaço social", é composto por vários elementos ou "áreas sociais" que se interligam e interpenetram mostrando-se interdependentes. É nesta interdependência ou comunicação dialéctica que os vários grupos procuram o equilíbrio. *"Este equilíbrio resulta do jogo de forças em concorrência pelo uso do espaço em causa, e da interligação que por aí se estabelece entre indivíduos e grupos que actuam na mesma área"* (Barata, O., 1990:241). Esta interacção constante entre os elementos, traduz modificações e/ou reacções em cadeia num processo de circularidade, que afecta a especificidade e generalidade dos grupos (des)configurando-os.

Silva, P. (1994:326) refere também que *"a categoria pais é uma categoria que remete para uma polissemia e*

heterogeneidade consideráveis: de etnia, classe ou raça; de género; profissional; geográfica; etária; etc."

Alguns autores, defendem que é o comportamento das famílias e as suas capacidades educativas, que parecem ser a maior das condicionantes para o desenvolvimento global do indivíduo.

Nesta perspectiva, Pourtois, J. et al. (1994:293), salientam *"a importância de um **ambiente democrático**, das **características psicológicas dos pais** e da **herança cultural**, no desenvolvimento intelectual da criança"*.

Por **ambiente democrático**, os autores referem-se à relação entre os comportamentos da família com a criança e à forma como esta actua na relação social. A criança que obtém melhores resultados é aquela que é orientada na exploração e realização das tarefas, incentivada a verificar e avaliar os resultados dos seus actos e felicitada pelos êxitos alcançados.

Em contrapartida, e para os mesmos autores, a criança que obtém resultados menos bons é aquela em relação à qual se é mais directivo, a quem é fornecida a solução dos problemas em lugar de pistas que a orientem para a resposta. As ordens são-lhe dadas de forma imperativa, são-lhe reprovados os fracassos e, desta forma, é levada a duvidar das suas possibilidades de êxito.

Por **características psicológicas dos pais**, os autores referem-se às diferenças de adaptação escolar, relacionadas com a qualidade das trocas afectivas que decorrem na vida familiar: generosidade versus reserva, ansiedade versus obsessão, permissividade versus dominação, estabilidade versus desequilíbrio emocional.

Por **herança cultural**, referem-se os mesmos, à importância do ambiente cultural da família no desenvolvimento da criança. Neste ponto, salientam que em

meios pobres o ambiente cultural é causa de inibições e de bloqueios no desenvolvimento, e que por seu lado, os meios privilegiados, pelo factor de aproximação da cultura à escola, acentuam o factor de crescimento e de desenvolvimento pessoal, sendo este contexto propício para aproximar a família da escola.

2. A Escola e o Capital Social e Cultural

No que se refere à realidade portuguesa, Stoer, S. (1994:9) chama a atenção para trabalhos sobre a natureza das relações existentes entre a escola e o meio envolvente, os quais sugerem que *"existem padrões de diferença social e cultural relativamente à cultura rural e à cultura da escola, que penalizam fortemente as crianças/jovens de zonas rurais e semirurais (...) existem, por outro lado, padrões de diferença social e cultural relativamente às culturas ciganas e/ou de origem africana e à cultura da escola, que penalizam fortemente as crianças/jovens com origens étnicas que divergem da norma (isto é, branco, católico, urbano e português-luso)."*

Ainda para Benavente, A. (1976), qualquer professor que faça na sua classe ou na sua escola uma simples contagem dos casos difíceis ou dos que têm mais facilidade para aprender, estabelecendo uma relação entre facilidades e dificuldades com a origem social dessas crianças (tomando como índice, por exemplo, a profissão do pai ou o seu nível de escolarização), poderá constatar que, com algumas exceções, esta relação é positiva. Isto é, *"as crianças que têm mais dificuldades pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista económico e cultural e as que têm mais facilidade pertencem a famílias de grupos sociais de classe média e superior. E quanto mais avançada for a escolaridade mais acentuada será esta relação"* (Benavente, A., 1976:10).

Também segundo Davies, D. et al.(1989), as crianças de classes socioeconómicas mais desfavorecidas e de minorias étnicas transportam para a escola um capital cultural que, além de ser em muitos casos ignorado, entra também em

conflito com o que parece ser a cultura dominante nas nossas escolas, a cultura da classe média, uma vez que *"os professores e as escolas são dominados por um modelo de família de classe média e não validam a diversidade cultural das crianças dos extractos sociais inferiores"* (Davies, D. et al., 1989:114).

Ao ter-se debruçando sobre o tema, Benavente, A. (1976:20) colocou-se a seguinte questão: *"Como é que o meio social influencia os resultados escolares?"*. Ao procurar respostas, a autora salienta que por "meio social" entende geralmente a família pois é através do pai, mãe e dos parentes mais próximos, que a criança faz nos seus primeiros anos de vida a sua aprendizagem, os seus contactos com a realidade social. É através deles que a criança descobre os homens e o mundo, e são os hábitos, o modo de vida, os valores morais e culturais do meio em que a criança está inserida que interioriza. Cada criança, vai assim construindo a sua personalidade e moldando a sua inteligência nas trocas com o meio que a rodeia.

Desta forma, tanto do ponto de vista afectivo como intelectual, a criança é tributária das relações que estabelece com os pais e com a família no seu conjunto. E esta influência do meio, a qual se mostra decisiva nos primeiros anos de vida, torna-se cada vez mais importante no decorrer dos anos.

É no seio da família e através dela que a criança terá ou não contacto com os livros, com brinquedos, que ela viajará, aprenderá de diferentes formas, que a sua curiosidade será desperta e tomará certas direcções segundo os meios culturais que a família lhe proporciona.

Davies, D. et al. (1992) fazendo referência à ideologia defendida por Bourdieu (1970), dizem que, os pais que mais facilmente se envolvem de modo positivo na escola são os que

culturalmente mais se identificam com os valores que são veiculados e legitimados pela escola. A escola e os professores adequam, muitas vezes, as suas práticas tendo presente *"um modelo de classe média do que constitui a «boa família» e a educação apropriada"* (Davies, D. et al., 1992:82).

Benavente, A. (1976:21), alertou ainda para os factores de insucesso ligados ao meio social, podendo estes ser de ordem material e de ordem cultural. Relativamente à ordem material pode referir-se o nível económico da família, o que determinará a alimentação da criança, o seu equilíbrio fisiológico, ainda a maneira como a criança se veste e também as condições do alojamento. Mas, para além destes factores materiais, o estatuto económico duma família, no que tem de determinante para o seu nível cultural, determina ainda mais profundamente a «sorte» escolar da criança.

A mesma autora afirma ainda, que as aspirações das famílias de meios socialmente desfavorecidos em relação à escola são limitadas. Uma vez que os pais conhecem mal a escola e o seu funcionamento, não têm muitas vezes conhecimentos suficientes, nem tempo, nem «disposição», para se interessarem de perto e ajudarem os filhos na escola. *"Exercendo muitas vezes profissões duras e cansativas, utilizando os tempos livres entre mais trabalho e alguns divertimentos de fraco nível cultural, «tomaram eles nem pensar na escola» "* (Benavente, A., 1976:22).

Para Gaignard (1992), citado por Sousa, L. (1998:157), a aproximação da escola às famílias favorece *"nas crianças a autonomia, a socialização e aquisição de matriz linguística; nos pais, a adaptação dos pais à vida escolar, descobrindo o seu novo papel de pai de aluno; nos professores, a intenção e necessidade de reunir a comunidade educativa"*.

Relativamente aos pais de estratos sociais mais elevados, Benavente, A. (1976:23), explica que *"esta situação é radicalmente diferente no que respeita aos meios sociais favorecidos: qualquer dificuldade é motivo de preocupação, de ajuda, qualquer reprovação é tragédia, será evitada a todo o custo. Os pais seguem a escolaridade dos filhos, compram-lhes todos os instrumentos que os possam ajudar, informam-se, falam com o professor (e falam de «igual para igual» quando não de superior para inferior, relação profundamente diferente da agressividade ou timidez face ao professor dos pais de meios desfavorecidos)."*

A escola enquanto sistema varia assim, como as formas e estruturas por ela assumidas têm variado com os contextos sociais onde se desenvolvem.

Canário, R. et al. (1997) advertem que se é verdade que, estatisticamente falando, há uma associação positiva entre os bons resultados escolares e um elevado nível social e cultural de origem, isso corresponde a uma descrição que está longe de explicar o fenómeno, isto é, conhecer que processos e mediações se operam, na relação com a escola, para que esses bons resultados sejam mais frequentes.

É sabido que os bons resultados escolares não são, necessariamente, correspondentes a aprendizagens sólidas, pertinentes e significativas. *"Numa outra perspectiva, o facto de os alunos de origem social elevada terem, com mais frequência, bons resultados escolares não implica necessariamente que as escolas que eles frequentam funcionem de modo satisfatório"* (Canário, R. et al., 1997:100).

Em face ao analisado pelos autores, parece-nos que o que acontece, é que certos alunos já dispõem de conhecimentos adquiridos no meio familiar e que lhes vão servir de base; outros têm pelo menos uma disponibilidade para o conhecimento e outros ainda, podem nem sequer estar motivados para a

escola. O que pode acontecer é que estes diferentes pontos de partida, por vezes ignorados pela escola, vão forçosamente produzir resultados diferentes.

Assim escola e família como sistemas em interacção, são sistemas em constante transformação, activos e auto-regulados e pressupõe a interacção com outros sistemas. Desta maneira, *"o envolvimento influencia e é influenciado"*, a vários níveis e *"por várias estruturas sociais"* (Davies, D. et al., 1989:47).

Torna-se, então, necessário conhecer os vários intervenientes, as suas competências, necessidades e disponibilidades.

2.1. O Enquadramento Legal da Relação Escola - Família

A partir da década de 60 o aumento significativo da importância dada à escolarização foi notório. A escola passou a ter importância política e social, enquanto factor de desenvolvimento, facto que levou ao alargamento e obrigatoriedade da escolaridade básica gerando-se o aumento de uma educação formal.

Segundo Cunha, P. (1997), este aumento conduziu à massificação do ensino, fazendo surgir problemas para os quais a escola não estava preparada para responder, o que levou ao aparecimento de novos conceitos como universalização, igualdade de oportunidades, educação formal, educação permanente, eficácia, qualidade, capacidade de adaptação, entre outros.

Neste contexto e sobretudo ao longo das últimas décadas, assiste-se a um contínuo de reformas na tentativa de se encontrarem respostas para os novos problemas que surgem na

escola. Portugal, embora com maior lentidão, devido a um conjunto de factores políticos e sociais, não escapou às consequências destas mudanças.

Assim, assistimos ao longo dos anos a tentativas de reformulação que reflectem as alterações que neste campo aconteceram em outros países da Europa, aliadas a um reflexo de mudanças na conjuntura económica e sócio-política do nosso país.

É enquanto processo natural nesta perspectiva de mudança, que nos surge a problemática da participação dos pais na escola.

Durante anos a escola foi um espaço fechado e isolado da restante comunidade, cabendo-lhe o papel de ensinar a ler, escrever e contar, sem ter em conta outras necessidades tão ou mais importantes para um desenvolvimento harmonioso do indivíduo.

Tavares, J. e Alarcão, I. (1999:144) defendem que *"tanto os educandos, os alunos, como os educadores, os professores, levam para a escola e mais concretamente para a sala de aula os seus próprios problemas familiares que, por sua vez, reflectem os problemas de um determinado tipo de sociedade, os quais condicionam não apenas a dinâmica da interacção do processo de ensino/aprendizagem mas também o desenvolvimento mútuo dos seus próprios agentes e participantes"*.

Vai-se dando então, gradualmente lugar a um novo contexto, tornando-se imprescindível a interacção da escola com a família de modo a gerar uma colaboração qualitativa, reavaliando as atitudes que provocam obstáculos, que prejudicam o positivo prosseguimento do processo ensino/aprendizagem, tal como é actualmente entendido.

O poder político e certos sectores de opinião ligados à educação, vêm defendendo há já alguns anos, um maior envolvimento dos pais na definição da política educativa, com

uma presença interventiva nos estabelecimentos de ensino, nomeadamente na administração e gestão do sistema escolar, avaliação e execução de experiências pedagógicas, que impliquem a participação da família na tomada de decisões, por forma a ter uma visão mais correcta dos problemas e um (co)assumir de responsabilidades no processo educativo.

Segundo Afonso, N. (1993:137), *"a participação dos pais só faz sentido e só se torna mobilizadora quando se exerce sobre um poder efectivo que produza resultados palpáveis em termos de influência na gestão da escola"*.

No nosso sistema educativo, a Lei de Bases prevê a participação e o envolvimento das famílias em diferentes esferas do sistema educativo, e os normativos até aqui publicados, apontam para uma participação mais activa destes parceiros.

Como refere Marques, R. (1991:87), a *"Reforma do Sistema Educativo abre algumas potencialidades para a intensificação da participação dos pais na cena educativa portuguesa, nomeadamente na parte relativa à reorganização do sistema de gestão das escolas"* e na parte relativa a questões de decisão.

Uma dinâmica que se tem vindo a desenvolver, sobretudo, desde a época pós 25 de Abril de 1974/75, momento em que se criaram as primeiras Associações de Pais. Tendo sido estas que de 1 a 4 de Abril de 1976 organizaram um primeiro encontro a nível nacional. É, assim, que no ano de 1977 é formado o Secretariado Nacional das Associações de Pais (SNAP) verificando-se, nesse ano, uma cobertura nacional com incidência nas escolas secundárias.

Dentro desta perspectiva a legislação portuguesa produzida ao longo dos últimos anos, mais precisamente a partir de Abril de 1974/75, consagrou definitivamente as

famílias na escola, com vasta legislação que até aos dias de hoje foi promulgada.

Observa-se que o sistema educativo tem produzido legislação que apela à participação dos pais, participação esta, enquadrada no processo de descentralização do ensino.

As tendências legislativas apontam para *"um crescendo que parte de um grau zero até se chegar à representação dos encarregados de educação, com direito a voto em vários órgãos das escolas"* (Silva, P., 1994:308).

Verificamos assim que, durante muito tempo o papel dos pais foi visto numa perspectiva meramente passiva, como podemos constatar não só pela legislação publicada, mas pela própria prática a que se assiste na maioria das escolas e que *"da ideia de aceitação passiva e resignada ao papel de «partnership» chamado a intervir nas decisões educacionais do filho vai um longo caminho"* (Dias, M., 1993:103).

É de salientar ainda, que a crescente aceitação na escola de outros sistemas comunitários, é o produto de uma longa mas eficaz mudança, quer dos modelos e das concepções de gestão dos sistemas, quer sobretudo da ampla renovação de mentalidades.

3. A Escola face aos desafios dos Adolescentes

Nas sociedades ocidentais, todas as escolas com alunos adolescentes enfrentam actualmente o desafio de os educar integralmente, acompanhando o seu desenvolvimento pessoal, social, vocacional e emocional, e não apenas de os preparar academicamente.

A escola, tal como a conhecemos, nasceu como instituição focalizada no desenvolvimento racional e cognitivo das crianças, e progressivamente com o prolongar da escolaridade obrigatória, também dos adolescentes e jovens. Tradicionalmente, pertencia a outras instâncias (à família, à Igreja, às associações desportivas ou culturais) a responsabilidade pelas restantes dimensões do crescimento, nomeadamente os seus aspectos social, humano e espiritual. Centrando-se na sua principal razão de ser, a escola cumpria até há pouco tempo atrás a sua missão de forma cabal, e continua a cumpri-la ainda hoje, noutros contextos culturais.

No entanto, e restringindo-nos agora às sociedades ditas ocidentais, assistimos a um processo de mutação cultural no âmbito do qual as instituições ou instâncias educativas que não a escola, por razões complexas que não nos cabe aqui analisar, têm vindo a perder importância ou a ver dificultada a sua intervenção no campo da educação. Simultaneamente, novos factores sociais passaram a ter uma influência não negligenciável sobre o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes.

Em consequência deste processo, observa-se um crescendo das expectativas com que a sociedade olha para a escola,

vendo nela a instituição que poderá ser capaz de vencer o desafio não só de ensinar, mas de verdadeiramente educar as crianças e os adolescentes/jovens que a frequentam, complementando ou mesmo suprimindo nesta tarefa a própria família.

Ao longo dos últimos anos tem-se assistido a uma grande evolução do conceito e da prática de educação ao nível do Ensino Pré-escolar e progressivamente também no Primeiro, Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico, integrando os novos conhecimentos da área da psicologia e da neurologia, entre outras. A pessoa/aluno é vista como um todo, procurando-se o seu desenvolvimento integral e privilegiando novos métodos de ensino e de abordagem, aptos a estimular os passos do crescimento intelectual, humano e social, próprios de cada etapa da vida.

A acção do docente de alunos adolescentes, ou da escola com alunos adolescentes, não pode ser como a do bombeiro que vai apagar um fogo. O aluno adolescente, na sua imensa riqueza humana, ainda desconhecida mesmo para ele próprio, na sua forma de ser única e irrepetível, com a sua personalidade a desabrochar, exige um olhar que o abarque no seu todo.

A adolescência é, com certeza, uma das etapas da vida em que a necessidade de educação, entendida como serviço ao desenvolvimento global da pessoa, mais se faz sentir. A escola é hoje um lugar privilegiado de vivência da adolescência. É o espaço físico, social e humano, o lugar da sua transmissão, do seu debate, da sua assimilação ou rejeição, em que a adolescência acontece, durante muitas horas de quase todos os dias, na maioria dos casos, até aos 17 ou 18 anos de idade.

Neste sentido, o ambiente educativo terá que ter necessariamente em conta desafios tais como: olhar para o adolescente na sua necessidade de desenvolvimento, situado no

cruzamento das linhas da consolidação da identidade e da capacidade de inter-relação; catalizar o seu processo de descoberta de si próprio como pessoa única, valiosa, digna; possibilitar o contacto, pessoal e estável, com figuras significativas, bem como o confronto com valores, atitudes e ideais que poderão dar sentido e objectivos à sua vida.

Esse ambiente educativo deverá proporcionar ao adolescente a possibilidade do encontro consigo mesmo, num contexto simultaneamente protegido e aberto, que lhe dê todo o tempo necessário para se ir consolidando como pessoa, sem ter que esconder, recalcar ou converter em agressividade descontrolada, as suas fragilidades, dúvidas e descobertas.

3.1.A Influência do Grupo de Pares

Os adolescentes ocupam grande parte do seu tempo com os colegas da mesma idade, passando mais tempo com estes do que com os adultos. Na realidade, passam a maior parte do seu tempo com os amigos e colegas da escola, ou também sozinhos, do que com a família.

Este facto constitui um dos mais significativos aspectos em que as experiências da adolescência diferem das vivências da infância. Segundo Sprinthall, N. e Collins, W. (2008), alguns investigadores referem-se à mudança da infância para a adolescência como o "alargamento do mundo social", devido ao maior número e à diversidade de contactos sociais que ocorrem na adolescência.

No período adolescente, o grupo atinge rapidamente uma estrutura nítida que engloba certas regras para a obtenção de um estatuto no seu seio e exige determinados comportamentos dos seus membros.

A composição do grupo de amigos na escola, depende em larga medida, do facto do grupo ser formado dentro ou fora da escola.

Sprinthall, N. e Collins, W. (2008:367), referem que *"no interior da escola, os grupos tendem a ser constituídos por um número relativamente grande de adolescentes do mesmo sexo; enquanto que fora da escola os grupos de amigos são tipicamente mais pequenos e incluem tanto rapazes como raparigas"*.

No entanto, quer em grupo, quer nos encontros individuais entre amigos, os colegas são extremamente importantes para o desenvolvimento normal dos adolescentes.

Segundo Campos, B.(1990:97), *"o desenvolvimento psicossocial deverá ser perspectivado como o resultado da interação entre o adolescente e as diferentes redes sociais em que está inserido, como a família, a escola, os pares e outras organizações sociais de âmbito mais alargado"*.

Na adolescência a necessidade de pertença a um grupo e a necessidade de definição de si próprio estão interligadas. Ainda para Campos, B.(1990:100), *"a estrutura social do grupo de pares está geralmente bem estabelecida na maior parte dos contextos sociais. Em particular na escola, os membros dessa estrutura exercem pressão considerável sobre alunos novos, recém-chegados para se juntar a um dos grupos já existentes"*. Ao aderir a um grupo, o adolescente é melhor aceite pelo sistema social do que se permanecer à parte, isolado.

Na infância e na adolescência, o processo de formação e integração no grupo de pares é diferente. Os grupos na adolescência são melhor definidos e mais estruturados do que as composições nebulosas da infância. Enquanto as crianças se organizam em grupo com o propósito do jogo e da parte lúdica, os grupos na adolescência são formados em bases mais estáveis e persistentes. De facto, o relacionamento com os colegas

oferece contribuições incomparáveis para o crescimento dos indivíduos.

Para Sprinthall, N. e Collins, W. (2008:374), *"a capacidade para estabelecer relações interpessoais, o desenvolvimento do controlo social e a aquisição dos valores sociais dependem das interações que são estabelecidas com os colegas"*.

Uma das razões por que o grupo de colegas influencia, tão intensamente estes aspectos do desenvolvimento, prende-se com o facto de as relações estabelecidas serem "horizontais", ou seja, os adolescentes são capazes de resolver em conjunto os seus problemas, em vez de se submeterem a outras pessoas com mais poder ou autoridade como os pais ou os professores. Além disso, este tipo de relações, permite-lhes também analisar mutuamente os problemas sem medo de serem punidos ou repreendidos.

3.2. A Família e a relação com o Grupo de Pares

As adaptações na estrutura e organização familiar, necessárias para lidar com as tarefas da adolescência, são tão importantes e básicas que a própria família é transformada de uma unidade que protege crianças, em um centro de preparação para a entrada do adolescente no mundo de responsabilidades adultas.

Os jovens precisam de se aventurar fora de casa para se tornarem mais independentes. Surgem e crescem as alianças fora do lar e a influência dos amigos torna-se maior. Eles necessitam de aceitação e encorajamento para desenvolver identidades fortes, genuínas e independentes, e ao mesmo tempo, estímulo para se tomarem responsáveis. Autonomia não

significa distanciamento emocional dos pais, significa que o indivíduo não é mais tão dependente física e psicologicamente dos progenitores e tem maior controlo sobre as próprias decisões.

Certamente, na perspectiva dos adultos, as decisões dos adolescentes, hoje em dia, podem suscitar muitas interrogações. Sabe-se que os adolescentes caminham mais frequentemente em direcção à autonomia nas famílias em que são encorajados a participar nas discussões e nas decisões, mas, em última análise, os pais guardam o poder de decidirem o que é apropriado. Neste tipo de família, os adolescentes tendem a usar os pais como modelo e a procurar amigos aprovados por eles. Assim, surge um aparente paradoxo, mas que funciona: as mesmas condições que promovem a independência, constroem um elo de proximidade e afeição entre pais e filhos.

Algumas situações familiares podem estar na origem de favorecer e/ou propiciar uma maior vulnerabilidade no adolescente à ocorrência de problemas, e alguns autores lembram o conflito entre pais como modelos inadequados, de extrema permissividade ou extrema rigidez, de disciplina inconsciente e com contrastes de valores.

No processo de maturação emocional do adolescente, geralmente um grande valor é atribuído à assim chamada "separação" ou "desvinculação" dos pais e à ligação ao grupo de pares. Na verdade, não se trata de uma "separação" mas sim de uma modificação nas relações do adolescente com seus familiares, modificações essas necessárias e favoráveis a uma postura adulta e madura.

Sabe-se que a identificação grupal e a ligação com seus pares são aspectos importantes para o adolescente na

construção de seus valores, atitudes e comportamentos. Nessa trajetória para o mundo adulto, a família permanece como marco referencial de modelos e papéis. Podemos dizer que a família também se altera e se transforma em função do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social do adolescente.

Os pais dos adolescentes passam, ao mesmo tempo, a sentir as mudanças dos filhos e as mudanças de seu próprio ciclo de vida. Em muitos casos, essa concomitância gera conflitos e grande instabilidade emocional.

O grupo de pares, juntamente com a família e a escola, são os principais contextos em que os adolescentes desenvolvem as características pessoais e sociais de que necessitarão na vida adulta. Talvez esta seja a razão por que os adultos muitas vezes se preocupam tanto com os adolescentes que parecem estar isolados dos colegas da sua idade, como com aqueles que têm tendência a ser demasiado influenciáveis pelo grupo de pares.

A influência dos colegas sobre os adolescentes, tem sustentado a ideia que estes rejeitam os valores dos pais, em favor dos valores e comportamentos que aprendem com os colegas. Sob este ponto de vista, poderíamos afirmar que as concepções mais tradicionais e populares pressupõem, de modo mais ou menos implícito, que os adolescentes são vítimas das influências dos pares, para o bem e para o mal, que os pares estão de um lado e os pais do outro, que quanto maior a influência de um lado, menor a do outro, o que à partida resultaria numa situação relacional conflituosa entre as duas gerações.

Contudo, segundo Campos, B.(1990:110), *"os adolescentes não são meros receptores de pressões conflituosas. Em muitos casos fazem julgamentos pessoais sobre determinados assuntos,*

mesmo quando estão conscientes que os pais ou os pares favorecem uma posição ou outra”.

Podemos ter consciência da autonomia dos julgamentos dos adolescentes, quando estes são confrontados com questões hipotéticas, sobre as quais os seus pais e os colegas possuem opiniões opostas.

Para Sprinthall, N. e Collins, W. (2008:392), *“os adolescentes não são vítimas indefesas das influências alheias, tal como é por vezes defendido pelos estereótipos populares. Na maior parte dos casos, utilizam as informações provenientes de diferentes fontes, de formas distintas. Além disso, os pais e os colegas influenciam frequentemente os adolescentes na mesma direcção. De facto, falando de um modo geral, as pressões opostas dos pais e dos colegas são provavelmente muito menos comuns do que a concordância de opiniões entre os mesmos”.*

Alguns investigadores consideram que as relações estabelecidas com os pais e colegas, durante a adolescência, são complementares e igualmente importantes para o desenvolvimento saudável dos indivíduos.

Segundo os autores atrás citados, *“os adolescentes participam com os pais e com os colegas em diferentes actividades e interacções, as quais contribuem para aspectos distintos da sua socialização. O tempo que passam com os primeiros envolve mais o trabalho e o desempenho de tarefas, ao passo que os momentos que passam com os segundos, é dedicado essencialmente ao divertimento e a actividades recreativas”* (Sprinthall, N. e Collins, W., 2008:398).

Outra forma de verificar as influências complementares tanto dos pais, como dos colegas, diz respeito à análise das percepções dos adolescentes relativamente aos diálogos que estabelecem com uns e outros. Os adolescentes consideram que

as conversas que mantêm com os pais, são sobretudo mais centralizadas no maior conhecimento e autoridade dos mesmos.

Em contrapartida, os diálogos com os colegas constituem oportunidades para partilhar experiências e opiniões. Para a maior parte dos adolescentes, *"os contextos criados pela família e pelos colegas interagem com as suas transformações físicas e cognitivas, de modo a produzir uma identidade individual, adequada a uma vida autónoma, responsável e competente na sociedade adulta"* (Sprinthall, N. e Collins, W., 2008:399).

A qualidade das relações familiares, medida por exemplo, em termos de interesse e compreensão dos pais, disponibilidade para ajuda na realização de actividades partilhadas, é assim uma variável importante no modo como os adolescentes resolvem estas pressões vindas dos pais e dos pares.

Os adolescentes não são receptores passivos da influência dos outros, mas na maior parte das vezes usam as informações vindas de diferentes fontes de um modo discriminado. Além disso, os pais e os pares influenciam muitas vezes os adolescentes na mesma direcção.

4. A Participação dos Pais na Escola

Sensivelmente a partir dos anos 80, começou a verificar-se uma colaboração mais estreita entre a escola e as famílias, com o fim de proporcionar aos alunos uma melhor adaptação ao ambiente escolar e ao mesmo tempo, suscitar o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas actividades escolares dos seus educandos.

No entanto, segundo Matos, A. e Pires, J. (1994:27) *"a própria expressão «envolvimento da família na escola» carece ainda de clarificação no actual contexto educativo"*. Habitualmente é aplicada ao vasto leque de interacções entre a escola e a família, desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões, até à própria execução de tarefas na escola, em colaboração com os professores.

Assim, é frequente o emprego de termos como participação, envolvimento, colaboração e cooperação, para se fazer referência às diversas actividades que usualmente se desenvolvem no domínio do relacionamento escola-família.

Alguns autores, no entanto advertem para a importância de se estabelecer a distinção entre envolvimento e participação. Para Matos, A. e Pires, J. (1994:27-28) *"o envolvimento dos pais abrange todas as formas de colaboração dos pais no processo educativo dos filhos, incluindo a ajuda nos trabalhos de casa, o trabalho voluntário na escola e a comunicação com os professores"*, e por seu lado, *"a participação dos pais na escola abrange as formas mais actuates de colaboração dos pais na vida dos estabelecimentos de ensino, incluindo a participação e a influência na tomada de decisões da escola e dos professores"*.

Por sua vez, a designação de envolvimento parental é utilizada por Davies, D. et al. (1989), com o sentido de abarcar na palavra, todas as formas e actividades dos encarregados de educação, na educação dos seus educandos, tanto em casa, como na escola ou como na comunidade. Os autores, distinguem e definem de forma diferente a expressão participação dos pais uma vez que para os mesmos, esta designação se refere, apenas às actividades dos encarregados de educação relacionadas *"com algum poder ou influência em campos como os do planeamento, gestão e tomada de decisões nas escolas"* (Davies, D. et al., 1989:24).

Outros autores ainda, têm chamado a atenção para o facto de, por vezes, se atribuir à participação apenas o significado de execução e de cooperação. Nas palavras de Freire, P. (1996:309), trata-se de falsa participação quando os pais *"são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para «participar» de quotas a fim de comprar material escolar"*. Assim, *"participar é bem mais do que em certos fins-de-semana, «oferecer» aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos da escola, fazer as obrigações do Estado"* (Freire, P., 1991:127).

Baseando-nos no que acabamos de referir, a designação envolvimento parental, neste trabalho, diz respeito a qualquer tipo de interacção existente entre a família e a escola. No mesmo sentido, serão utilizadas por vezes, designações como: envolvimento dos pais, relação escola-família e participação dos pais.

Estes termos serão utilizados indiferentemente do nível da participação efectiva que possa ser referenciada. Adoptamos, assim, a ideia de Davies, D. et al. (1989:24), que faz referência à designação, como dizendo respeito a *"todas*

as formas de actividade dos pais na educação dos seus filhos - em casa, na comunidade ou na escola".

Tendo presente que o mesmo autor, identifica a diferença que é feita em muitos estudos entre envolvimento dos pais e participação dos pais, como já atrás foi visto, optamos por as utilizarmos, como outras acima referidas, enquanto designações sinónimas, indiferentemente do tipo e da forma de relação que é mantida entre os pais e a escola. Serão assim designações mencionadas com um intuito abrangente, que incluem a cooperação, a gestão, a tomada de decisões, e outras formas de actuação dos pais perante a instituição escolar.

O termo envolvimento parental ou participação parental será, desta forma utilizado com o sentido da participação, partilha, intervenção e cooperação entre a família e a escola, tendo em vista o harmonioso desenvolvimento dos educandos, com a finalidade de promover a qualidade do ensino, rentabilizando os recursos do meio, assente na convergência das relações que se estabelecem entre os parceiros.

Sobre a abrangência do termo, Diogo, J. (1998:21), refere que as investigações realizadas em Ciências da Educação *"têm demonstrado que o envolvimento parental na vida escolar contribui para melhorar significativamente as performances sociais e académicas dos alunos"* e salienta que todas as investigações feitas até aqui *"corroboram a ideia de que o envolvimento familiar na vida escolar se reflecte positivamente nos alunos, nos encarregados de educação, nos estabelecimentos de ensino e na própria sociedade"*.

Matos, A. e Pires, J. (1994:22), afirmam ainda que *"quando os pais se envolvem, as crianças têm um melhor aproveitamento escolar"*.

Ainda Diogo, J. (1998:21-22), por seu turno, cita estudos realizados por Henderson (1981,1987) nos quais refere que *"os programas concebidos com forte envolvimento parental produzem estudantes com melhor aproveitamento que os programas idênticos, mas sem envolvimento parental"*.

Também Davies, D. et al. (1989:38) parafraseando Henderson (1987), refere que o envolvimento parental conduz ao sucesso e que *"as crianças cujos pais mantêm contactos com a escola têm pontuações mais elevadas que as crianças com aptidões e meio familiar idênticos, mas privadas de envolvimento parental. As escolas com elevadas taxas de reprovação melhoram imenso quando os pais são solicitados a ajudar"*.

Muñiz, B. (1989:69), diz ainda que *"a família com as suas atitudes, influencia o rendimento escolar. Estar consciente do modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de muitos aspectos, positivos ou negativos, relacionados com os objectos de conhecimento escolar."*

Tendo por base esta perspectiva, Marques, R. (1991) salienta alguns aspectos positivos que nos remetem para vários modelos de envolvimento e participação dos pais, integrados em diferentes tipologias e sugeridos por vários investigadores.

Em primeiro lugar, surge o modelo de Epstein (1987), no qual o autor defende a existência de diferentes modos de intervenção dos pais, permitindo integrar os diferentes tipos de família de acordo com as necessidades e disponibilidades reveladas. Pode consistir na ajuda aos filhos nos trabalhos de casa ou simplesmente na comunicação com os professores. Outro modo de envolvimento, pode ser a colaboração nas actividades de aprendizagem dos filhos, em casa ou na escola, ou ainda, ao nível da participação na gestão das próprias escolas.

Um outro modelo, refere-se à tipologia de Davies (1987), a qual acentua os enormes benefícios resultantes da participação dos pais na tomada de decisões escolares ou na co-produção das actividades, individuais e/ou colectivas, podendo ainda constituir-se como defesa de pontos de vista apresentados e negociados pelos professores e pelos pais.

Finalmente, um terceiro modelo, referente à tipologia de Heleen (1988), salienta que o importante é conseguir levar os pais a inserirem-se na escola, de acordo com as suas disponibilidades e interesses, incluindo a participação na tomada de decisões, na co-produção em todo o tipo de actividades ou ainda no apoio julgado necessário.

Também Sousa, L. (1998:157) é da opinião que se torna *"necessário conhecer os vários intervenientes, as suas competências, necessidades e disponibilidades"*. Neste sentido, a autora apresenta-nos igualmente, um outro modelo de parceria proposto por Hornby (1994), no qual pais e profissionais podem cooperar e co-responsabilizar-se, o qual está representado na seguinte figura:

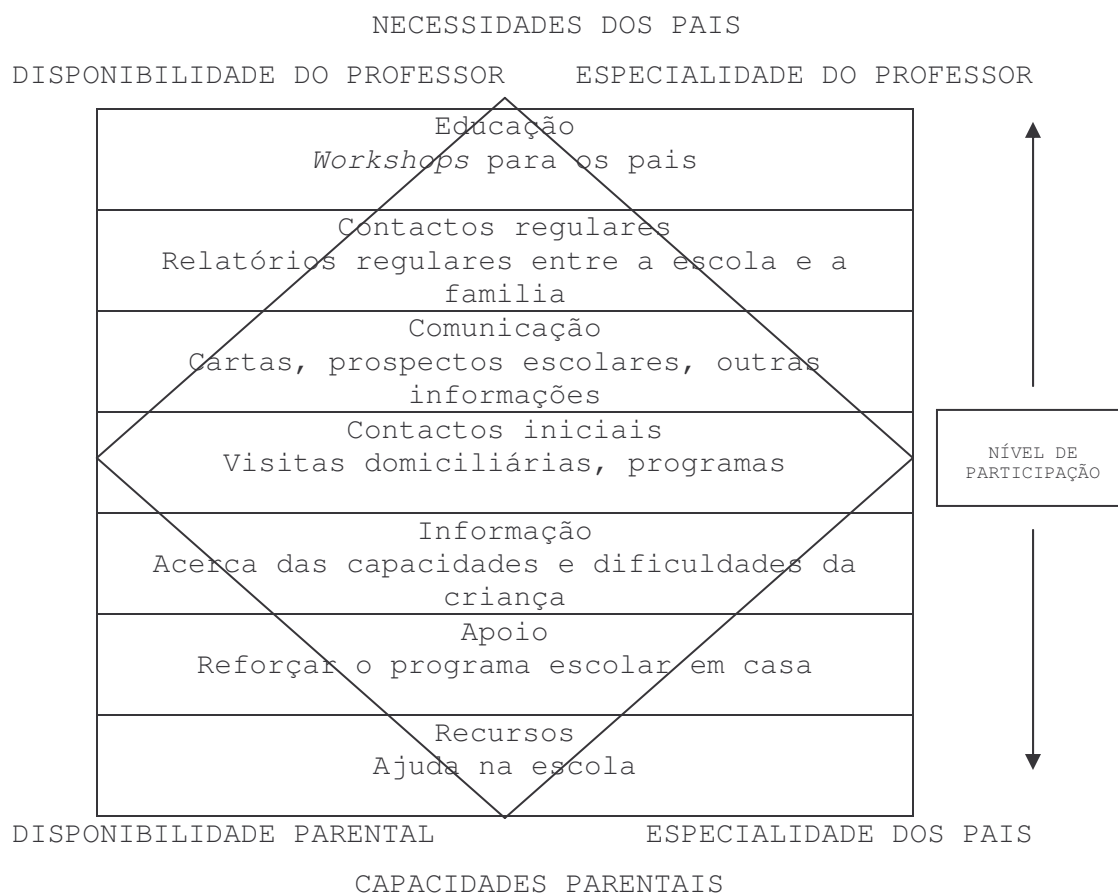


Fig.2 - Modelo de parceria pais-professores (Homby,1994), in Sousa, L. (1998:157).

Todo este processo descrito pelo autor na Fig.2, permite a melhoria das práticas escolares, clarificando o papel que pais e professores podem desempenhar e esclarecendo por seu lado, o que poderá ser um envolvimento saudável.

Também para Davies, D. et al. (1989), a maioria das discussões, acções e propostas na área da cooperação escola-família permitem estabelecer quatro grandes categorias de actividades que se enquadram no conceito de envolvimento.

Para os autores atrás referidos, as actividades de relacionamento escola-família devem ser hierarquizadas do seguinte modo:

- . Actividades de co-produção, que compreendem acções individuais ou colectivas desenvolvidas de forma coordenada pela escola e pela família, tendo em vista melhorar o ensino e o aproveitamento do aluno;
- . Actividades ligadas à tomada de decisões, que têm sobretudo a ver com o poder da família em relação à sua intervenção nas medidas de carácter administrativo ou de política geral, tanto ao nível do estabelecimento de ensino como do sistema;
- . Actividades com base em grupos de interesse, que incluem as diferentes acções das organizações representativas dos interesses das famílias, com o objectivo de defender valores, princípios e políticas, reivindicando e propondo alterações no sistema;
- . Actividades circunscritas à livre escolha, que se traduzem nas opções da família, tais como escolha de escola, de certas disciplinas e de cursos.

Wolfendale, S. (1993:133), defende mesmo que, tendo em conta as necessidades do aluno, a participação dos pais *"pode ser vista como uma abordagem «preventiva», na qual os «problemas» podem ser «detectados» e resolvidos antes de se agudizarem"*.

Desta forma, parece-nos que o papel da escola e a importância da educação, são melhor entendidos e apreciados pelos pais, aumentando as suas expectativas educacionais, possibilitando uma mais forte valorização da importância da escola.

Também Diogo, J. (1998:22), citando Comer (1988) refere que *"quando os pais têm um relacionamento positivo com o pessoal da escola, podem ajudar os filhos a desenvolver uma atitude positiva para com essas pessoas. Isto é importante: Quando incitamos as crianças desfavorecidas de grupos minoritários a alcançarem o sucesso escolar - o instrumento prioritário da sociedade -, estamos frequentemente a exigir-*

lhes que sejam diferentes dos seus pais. Com os pais envolvidos, não há conflito”.

Nos dias de hoje, torna-se inegável o papel determinante que a comunidade em geral, e especificamente a família em particular, desempenham na escola. Um papel que se pretende baseado, não na dependência, mas numa cooperação que se torna essencial assegurar.

Neste sentido e inseridos num contexto de mudança que se vislumbra cada vez mais rápido e alargado, temos assistido a tentativas implícitas de reconceptualização da relação entre a família, a escola e a comunidade.

Nesta perspectiva, Arroteia, J. (1991:49) cita o esquema de Rassekh e Vaideanu (1987), o qual diz respeito à abertura da escola ao todo social, abertura esta que se torna pertinente baseada na relação que a escola mantém com a família, salientando a importância da existência de relações positivas entre ambas as partes, as quais implicam, quase que por inerência, uma abertura baseada numa dinâmica de articulação, de integração e de comunicação, no sentido da resolução de problemas, como se mostra na seguinte figura:

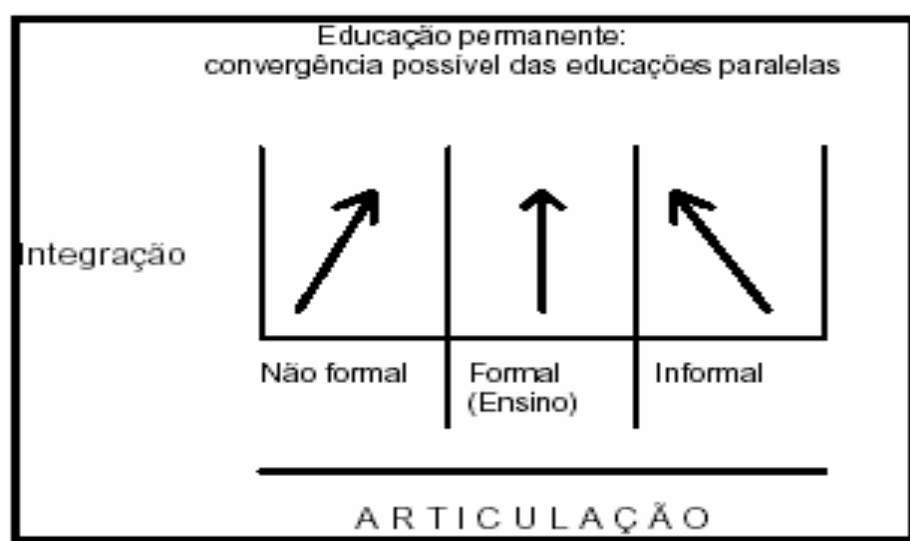


Fig. 3 – Convergência educativa entre família e escola de Rassekh e Vaideanu (1987), in Arroteia, J. (1991:49).

Para Arroteia, J. (1991:50), estabelecido o diálogo entre a instituição escolar e a comunidade local *"a escola vê-se assim envolvida por um cenário diversificado e por uma teia de numerosas relações que a obrigam a reflectir sobre a realidade física, humana, económica e social circundante, introduzindo muitas das valências do exterior no seu quotidiano"*.

Desta forma, existe uma maior responsabilização e gestão de poderes dos vários contextos integrativos onde a criança é educada, tendente à construção de novas formas de desenvolvimento.

4.1. Vantagens de uma Educação Partilhada

As vantagens do envolvimento e participação dos encarregados de educação nas escolas, segundo Davies, D. et al. (1989), desenvolvem reflexos positivos nos mesmos, uma vez que, salienta a melhoria da sua auto-estima, o aumento da motivação para o desencadear de processos de formação permanente e a melhoria qualitativa da sua participação nas tarefas colectivas.

Epstein (1992), referenciado por Diogo, J. (1998:23), diz que *"a participação parental na vida escolar pode, por um lado, desencadear processos de autoformação e uma busca de sentido de si próprio, que pode traduzir-se numa maior participação e envolvimento na cidadania"*.

Por seu lado, Matos, A. e Pires, J. (1994:23) dizem ainda que o envolvimento parental produz efeitos positivos nos pais, uma vez que estes aumentam e fortalecem as redes sociais, adquirem mais informação, desenvolvem o sentimento de auto-estima, aumentam a motivação para continuarem a sua

própria educação, tendo possibilidades de ganharem novas competências, uma vez que a educação que a escola lhes proporciona poderá ser vista como uma forma de educação de adultos e de desenvolvimento pessoal que, por sua vez, terá um impacto benéfico, ao nível social e educativo, nos filhos.

Também Marques, R. (1991:6), revela ainda que *"estudos sobre a influência da família no aproveitamento escolar mostram que há enormes vantagens para os alunos quando os pais apoiam e encorajam as actividades escolares"*.

Sob o ponto de vista da escola Davies, D. et al. (1989:39-40), afirmam que o envolvimento parental pode trazer benefícios à própria escola e aos professores, uma vez que o trabalho do professor pode ser mais fácil e satisfatório se receber a ajuda e cooperação das famílias e os pais assumirão atitudes mais favoráveis face aos professores se cooperam com eles de uma forma positiva.

Ainda para Matos, A. e Pires, J. (1994:23-24) *"uma maior ligação da escola às famílias e comunidades produz resultados positivos. As escolas têm mais facilidades no acesso a recursos materiais e humanos; são mais apreciadas pela comunidade; a desconfiança em relação à escola é reduzida"* salientando ainda que *"a necessidade de promover uma cooperação mais estreita entre a escola e a família resulta principalmente da natureza do processo educativo e das funções e finalidades destas duas instituições"* (Matos, A. e Pires, J., 1994:25).

Desta maneira, família e escola têm a ganhar nesta interacção. Os pais vêem valorizado o seu papel e sentem reforçadas as atitudes que facilitam o sucesso educativo dos seus filhos.

Existe assim uma maior responsabilização e uma gestão de poderes, que são inferidas pela construção de novas formas de desenvolvimento pessoal.

Os professores e a escola podem beneficiar também com o envolvimento dos pais. O trabalho do professor pode ser mais facilitado e satisfatório se tiver a ajuda e cooperação das famílias. Quando valorizados, os pais assumem atitudes mais favoráveis face aos professores e tendem a partilhar algumas das suas preocupações e o professor, passa a ser encarado com mais simpatia.

Por seu lado, o envolvimento parental pode imprimir novas perspectivas na escola. Os professores tendo uma visão dos pais mais positiva, assumirão atitudes mais favoráveis no processo de interacção. A escola por seu turno, terá tendência a enriquecer e diversificar as suas práticas. Sentindo-se mais seguro, o professor estará mais disponível para estabelecer a cooperação.

Marques, R. (1991:7) assinala que *"um dos objectivos mais importantes das relações escola/famílias/comunidades é aumentar o número de famílias que se envolvem na educação dos filhos. Este envolvimento pode incluir a comunicação pais/filhos, pais/professores, ajuda ao estudo, apoio à escola, trabalho voluntário e participação na tomada de decisões"* salientando ainda que *"um grande objectivo das relações escola/famílias é aumentar a motivação e o aproveitamento escolares"*.

O mesmo autor refere ainda, que os professores que ensinam em escolas com boas relações com as famílias olham os pais de uma forma mais positiva, havendo *"cada vez mais provas de que as percepções dos professores face aos pais e dos pais face aos professores podem mudar num sentido positivo"* (Marques, R., 1991:7).

Tendo por base a revisão bibliográfica efectuada, podemos concluir que uma boa relação entre a escola e os pais é uma variável de peso no aproveitamento escolar.

A colaboração com as famílias, apesar de não substituir a necessidade de programas de educação de qualidade nem a necessidade de uma melhoria profunda e compreensiva dos estabelecimentos de ensino é, todavia, *"uma componente fundamental de uma estratégia de reforma. A promoção do sucesso escolar passa, pois, pela criação de estratégias susceptíveis de criar situações de aprendizagem que respeitem os contextos culturais presentes na escola, pelo que será útil e desejável uma outra articulação entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em geral e as famílias em particular"* (Diogo, J., 1998:23).

Ainda segundo Marques, R. (1991:8), *"os estudos sobre as práticas de envolvimento dos pais nas escolas mostram que os pais beneficiam no seu papel de educadores. Os alunos também beneficiam porque aprendem mais e revelam maior motivação para o estudo. Os professores beneficiam porque ficam a compreender melhor as necessidades e as características das famílias, podendo mais facilmente adaptar o currículo aos vários tipos de alunos e introduzir componentes curriculares que aproximem a escola das culturas comunitárias."*

Nesta perspectiva, Davies, D. et al. (1989:37-40), assinalaram múltiplos e diversos benefícios no envolvimento parental: *"para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática"*, salientando que a colaboração dos pais reduz a *"alienação e a desconfiança da parte das comunidades e aumenta o sentimento de pertença sobre a escola como instituição"*. Os mesmos autores dizem ainda, que os efeitos positivos do envolvimento dos pais na escola se verificam no aproveitamento escolar em todos os graus de ensino e em todos os grupos sociais, sendo que os programas concebidos com o envolvimento dos pais

produzem alunos com melhor aproveitamento que programas idênticos, sem o envolvimento destes.

Partindo deste princípio, os professores desempenham as suas tarefas com mais eficácia, pois partilham algumas das suas maiores preocupações com os pais, tendo um efeito igualmente positivo sobre eles, pois como referem Davies, D. et al. (1989:40), os docentes *"passarão a ver-se menos como donos da escola, do conhecimento e da educação"*, abdicando do seu poder, mas passando a ganhar maior prestígio, autoridade e compreensão junto dos pais.

Nas sociedades actuais a acção educativa é muito mais do que a simples relação que se estabelece na sala de aula. Actualmente inclui-se o jogo, a parte lúdica, fomenta-se a interacção entre os diferentes actores sociais em interacção permanente. É a abertura institucional à articulação dos modos informais e formais, na concepção dos próprios modelos de dinâmica das escolas.

Nas escolas onde a mudança de atitudes levou a uma interacção entre pais e professores, onde já existem formas activas e viáveis da participação dos pais, as vantagens são evidentes.

Uma escola que privilegia o envolvimento parental, utiliza recursos que sem dúvida beneficiarão em última análise o próprio aluno.

Também Henderson (1987), citado por Davies, D. et al. (1992) refere que os filhos cujos pais se envolvem nas actividades da escola, obtêm melhor aproveitamento. Ainda os mesmos autores centralizam as vantagens do envolvimento parental neste facto pois, como referem, *"o sucesso traz o sucesso e a auto-confiança e, como resultado, os pais ficam motivados para participarem ainda mais. Quando os pais têm uma relação positiva com os professores eles podem ajudar os*

filhos a terem um comportamento correcto na escola" (Davies, D. et al., 1992:25).

Por seu turno Marques, R. (1991:6) evidencia que *"estudos têm mostrado que são precisamente os alunos oriundos de famílias com menores recursos culturais e económicos que mais poderão beneficiar com tal envolvimento".*

Nesta mesma perspectiva salienta que *"estudos conduzidos nas últimas duas décadas mostraram que o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade do ensino. Esta relação explica-se pelo facto das crianças viverem num mundo ecológico que inclui vários cenários interdependentes: a família, a escola, os grupos de amigos e a vizinhança", e que "a falta de comunicação entre as várias instâncias provoca rupturas em todas as outras" (Marques, R., 1991:33).*

4.2. Etapas da Intervenção Parental

Como temos vindo a salientar, escola e família são dois sistemas sociais com organizações e finalidades próprias, que em parte são comuns, uma vez que pretendem o desenvolvimento dos seus educandos.

Assim, a família e a escola, embora diferentes na sua natureza, têm interesses, objectivos e preocupações partilhadas. Por este motivo, estas duas instituições são complementares uma da outra. Daí também, a necessidade de se utilizar com frequência termos como cooperação, participação, envolvimento e colaboração, para a definição das relações que entre ambas se pretendem que existam.

Segundo Tavares, J. e Alarcão, I. (1999:144) *"é corrente dizer-se que os problemas da escola são os problemas da família e os problemas da família são os problemas da*

sociedade e que é preciso procurar a solução dos problemas da escola na família e dos da família na sociedade”.

Apesar de se reconhecer que alguns pais são indiferentes à educação escolar dos filhos, temos de aceitar que a realidade começa a ser diferente e que existe uma consciência participativa dos pais cada vez mais forte.

Esta consciencialização obedece a várias razões. Uma delas é o sentido que a sociedade actual tem de responsabilidade educativa, que inicialmente cabe à família na educação, exigindo dela colaboração, empenho e dedicação.

Outra razão, é a consciência que a tarefa de educar é um fenómeno complexo, que exige uma acção concertada dos vários educadores. A problemática da formação da personalidade necessita da intervenção conjunta das diferentes entidades, que ajudem o educando a realizar-se como pessoa.

Tavares, J. e Alarcão, I. (1999:146) afirmam que *“o desenvolvimento e a aprendizagem passam através da dinâmica da interacção entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa e acontecem de um modo integrado, global, harmónico e progressivo no contexto do processo educativo”.*

Um terceiro factor é a existência de uma maior sensibilização, em todos os espaços institucionais da sociedade, da necessidade da participação mais efectiva dos pais como um direito. Finalmente, há que considerar como já vimos, a crescente legislação que permite regular a participação das famílias na vida das escolas.

Por seu lado, as escolas enquanto instituições também se organizam de várias formas que implicitamente remetem para formas específicas de envolvimento dos pais.

Nesta base, Comeau e Salomon (1994), referenciados por Sousa, L. (1998:158), identificam quatro tipos de escola e o lugar que os pais ocupam nesta:

- **escola hierárquica** - autoritária, pretende a mínima participação, o professor é o único detentor do saber e os pais são para consultar em determinadas situações problemáticas;
- **escola participativa** - defende a máxima participação, seja em relação só ao filho ou na própria gestão escolar;
- **escola comunitária** - dá um lugar muito importante aos pais e à comunidade e pouco aos alunos;
- **escola autónoma** - coloca o aluno de forma activa no processo de aprendizagem, dando menos relevo aos pais e à comunidade.

Também para Epstein (1987), citado por Sousa, L. (1998:158-159), a escola e a família têm objectivos semelhantes para a educação dos seus educandos. O problema está em que *"por um lado, nem todas as famílias sabem como apoiar os filhos, e, por outro, nem todas as escolas encorajam as famílias a fazê-lo"*.

Desta forma, e segundo a mesma fonte, o referido autor indica 5 tipos diferentes de envolvimento parental:

Tipo 1 - obrigações básicas dos pais - dizem respeito à satisfação das necessidades básicas do aluno (segurança, bem-estar, afecto, saúde, alimentação, vestuário);

Tipo 2 - obrigações básicas da escola - dizem respeito à comunicação que a escola estabelece com a família, informando-a sobre o regulamento interno, os programas escolares, a progressão do aluno;

Tipo 3 - envolvimento dos pais na escola - inclui o trabalho voluntário destes na escola e na sala de aula, as reuniões de pais, a formação de pais;

Tipo 4 - envolvimento em actividades de aprendizagem em casa - onde os professores dão sugestões de actividades de como os pais podem apoiar o seu filho nos estudos;

Tipo 5 - participação em tomadas de decisões - onde se procura influenciar os pais a participar nas tomadas de decisão e desempenhar funções específicas na gestão escolar.

Também Marques, R. (1991:11) refere que *"é precisamente nas componentes de complemento curricular e de interacção que a participação dos pais na vida da escola pode assumir a ampla tipologia proposta por autores como Epstein (1987) e Davies (1989), isto é, tanto no trabalho voluntário de apoio aos professores, como a participação na tomada de decisões."*

Na mesma linha de pensamento, Hansen, H. (1985:10-12), salienta que *"a participação dos pais em programas educacionais a todos os níveis transformou-se em prioridade máxima nos últimos vinte anos"* e que na realidade americana *"alguns programas de educação pré-escolar, apoiados pelo Governo, exigem que os pais constituam 51% da Comissão Coordenadora"*.

Desta forma, e para que tal aconteça, propõe um plano em dez etapas para o envolvimento dos pais, de modo, a satisfazer as necessidades destes, da escola e dos alunos, definindo da seguinte forma as dez etapas:

Etapa 1 - os professores podem fornecer informação antecipada aos pais acerca do *curriculum* dos seus filhos através de circulares regulares;

Etapa 2 - As informações enviadas aos pais podem dar sugestões de actividades a desenvolver com os seus filhos, no sentido de procurarem no quotidiano relações específicas com o conteúdo escolar;

Etapa 3 - O professor pode procurar ajuda nos pais como fornecedor de recursos, de modo a que estes os tragam para a sala de aula, dando assim uma dimensão mais real ao tema estudado;

Etapa 4 - O professor pode convidar os pais a trazerem para a sala as suas experiências pessoais ou profissionais -

"pessoa-recurso" - por forma a que estes se sintam mais implicados nos conteúdos curriculares, acrescentando uma nova dimensão ao programa escolar;

Etapa 5 - Os professores tendo por base a etapa anterior, podem encorajar os pais a irem para as salas como ajudantes ou voluntários, tornando-os ainda mais conscientes do *curriculum* dos filhos;

Etapa 6 - Os professores precisam incentivar os pais a tornarem-se executivos mais eficazes ao serviço de comissões coordenadoras (Conselhos Directivos ou Associações de Pais);

Etapa 7 - Os professores podem clarificar os objectivos para todos os níveis de ensino e áreas curriculares fornecendo aos pais fichas de registo e avaliação dos comportamentos dos filhos e não apenas da realização escolar destes;

Etapa 8 - Os professores necessitam desenvolver grupos de apoio comunitário de maneira a que os pais exponham as suas preocupações de uma forma anónima, sem correr riscos de represálias ou censuras pela escola;

Etapa 9 - Os professores devem dar informação e oportunidade aos membros de toda a comunidade, de participarem na escola promovendo a ligação escola-mundo profissional, por forma a mostrar como a escola é uma parte integral da vida de todas as pessoas;

Etapa 10 - Os professores devem avaliar sistematicamente a sua eficácia junto dos pais identificando desta forma os pontos fortes e fracos da sua actuação.

Na perspectiva deste autor, os pais necessitam de se sentir como agentes participantes, agentes que vejam tal ligação respeitada e aos quais seja reconhecido o seu contributo para o desenvolvimento das escolas, acrescentando que *"a educação para a realidade - a escola como um laboratório vivo de aprendizagem, possuindo uma parte de vida*

no seu ambiente controlado - torna-se o produto final, ajudando as crianças a verem que aquilo que aprendem na escola os ajudará a perceber e a enfrentar melhor o mundo que os rodeia” (Hansen, H., 1985:12).

Mas, se tivermos presente que uma mesma situação difere tendo em conta os seus intervenientes e os seus contextos, seria irrealista considerar uma só abordagem no processo de envolvimento dos pais na escola.

Davies (1989) citado por Marques, R. (1991), agrupa vários tipos de envolvimento parental, apresentando quatro categorias que defende como essenciais:

- Tomada de decisões;
- Co-produção;
- Defesa de pontos de vista;
- Escolha das escolas pelos pais.

Este conjunto de categorias com vista a um maior envolvimento, oferece uma maior flexibilidade nos modelos que se adoptam, ao mesmo tempo que torna as várias tipologias propostas mais abrangentes, nas várias áreas de interacção.

Observando este facto, Marques, R. (1993) sugere também ele, três abordagens de envolvimento dos pais:

- **Comunicação escola-casa** - onde os pais actuam dando continuidade e reforçando aquilo que os professores desejam que os alunos façam em casa, seja na ajuda em trabalhos, seja conversando sobre aspectos da actividade escolar;
- **Abordagem interactiva** - na qual se identificam os objectivos que são comuns aos dois grupos (família e escola) de modo a que se crie um mútuo respeito influenciando todas as iniciativas de interacção;
- **Abordagem de parceria** - a qual se caracteriza pela coexistência, nas relações entre a família e a escola, de elementos das duas abordagens anteriores.

No entanto e parafraseando Wolfendale, S. (1993:135), as tipologias propostas *"foram mais ou menos valorizadas tendo em conta as áreas de participação e a valorização que os vários autores e/ou documentos lhes foram atribuindo"*, ao longo do tempo.

A referência a várias abordagens possibilita na prática, a diversificação de programas de modo a que o envolvimento dos pais na escola seja o mais realista e adequado possível aos contextos, demarcando-se enquanto processo contínuo, efectivo e positivo. Desta forma, o envolvimento parental pode contribuir para diminuir o fosso entre os alunos de diferentes grupos sociais.

4.3. Obstáculos à Intervenção dos Pais

A experiência tem revelado que a escola enferma ainda de alguns males que afastam as famílias.

Matos, A. e Pires, J. (1994:19-20) referem alguns pontos negativos, entre os quais destacam que:

- . a escola é vista ainda como um elemento estranho que se instalou no seio das comunidades e como um corpo separado da sociedade;
- . as escolas encontram-se burocratizadas, afastam-se das famílias, voltam as costas às comunidades;
- . os professores estão habituados que todos os seus actos sejam comandados externamente por decretos, despachos, circulares e até por regulamentos internos minuciosos, controlando-os e subtraindo-lhes a criatividade;
- . os professores estão ainda habituados a encarar os pais como eternos ausentes que entregam os filhos ao cuidado da escola, ficando a partir daí despojados de qualquer poder de intervenção escolar;

- . alguns professores duvidam até das vantagens da participação das famílias na vida da escola;
- . outros professores receiam que a participação das famílias vá complicar o funcionamento das escolas e fazer perigar o seu estatuto profissional, obrigando-os a tarefas adicionais;
- . muitos professores receiam também que o envolvimento dos pais lhes retire poder e seja até uma forma de controlo e fiscalização.

Seguindo esta ordem de ideias Marques, R. (1993) refere também, que alguns estudos identificam obstáculos à intervenção dos pais, sendo um deles, o facto dos pais de nível cultural elementar só serem contactados pela escola quando os seus filhos têm problemas e sendo nesse caso, chamados para ouvirem dizer mal dos filhos. Por outro lado, a linguagem usada pelos professores nem sempre é compreendida por estes pais. Deste modo, a escola é encarada por eles, como um mundo distante e do qual têm más recordações, porque nem sequer entendem a dinâmica interna da escola.

O mesmo autor, cita Henderson (1987), que refere que além destes obstáculos existem outros, resultantes quer das divergências sobre as estratégias mais adequadas para promover o envolvimento dos pais, quer da falta de informação que origina receios infundados tanto nos pais como nos professores.

Canário, R. et al. (1997:98) salientam por seu lado, que *"por razões históricas, os pais têm sido tendencialmente encarados pelo corpo docente como potenciais intrusos, relativamente ao território profissional dos professores"*. No entanto para os mesmos, esta situação está a mudar de forma acelerada e têm-se multiplicado os projectos que, precisamente, têm como um dos objectivos o envolvimento dos pais nas actividades da escola, encarando-os como parceiros privilegiados da acção educativa.

Assim, as aprendizagens dos alunos são, cada vez mais, encaradas como o resultado dos efeitos interdependentes de uma tríade construída pela escola, as famílias e a comunidade local.

No entanto, Pires, E. et al. (1991:66) revelam que *"os professores e os responsáveis pelos órgãos de direcção frequentemente se opõem aberta ou veladamente à participação dos pais na vida escolar"*.

Segundo os mesmos autores, estas resistências verificadas pelos professores, são muitas vezes consequência do desequilíbrio de poderes entre pais e professores, denotado na relação educativa, cabendo aos professores ocupar uma posição dominante nessa relação.

Por seu lado, Davies, D. et al. (1989), referindo-se à participação dos pais e encarregados de educação no processo de escolarização dos seus filhos, identificam alguns obstáculos a essa participação, nomeadamente os de carácter organizacional. Segundo os autores, *"há uma barreira adicional às finalidades e benefícios do envolvimento dos pais: a natureza da escola como organização"* uma vez que *"as escolas manifestam algumas características especiais que inibem a mudança e o envolvimento de personagens exteriores, tais como os pais"* (Davies, D. et al., 1989:45-47).

Esta situação é ainda mais compreensível se atendermos a um passado recente, no qual os professores se interessavam pouco pela opinião dos pais.

Também, Portugal, G. (1994:244) avaliza que *"tanto a família como a escola reflectem as condições da sociedade em geral, isto é, estão à mercê de uma sociedade que nem sempre acalenta actividades e atitudes conducentes a um saudável desenvolvimento da personalidade"*.

Pensamos, no entanto, que se de algum modo estes são tempos remotos, permitem-nos por outro lado, perceber melhor

os conflitos e as resistências que ainda hoje, implícita ou explicitamente são manifestadas, algumas vezes, pelos professores, à participação dos pais na escola.

Sabemos todavia que existem barreiras que se colocam entre a escola e a família e que dificultam a concretização dos benefícios da participação.

As escolas e alguns professores manifestam ainda, características que inibem e dificultam o envolvimento de outros parceiros, tais como os pais. De entre essas barreiras ao envolvimento Matos, A. e Pires, J. (1994:21-22) salientam que:

- . a escola utiliza linguagem confusa e difícil de compreender;
- . a marcação de reuniões e encontros é feita para dias e horas dentro do horário de trabalho dos pais;
- . quando há relações entre a escola e as famílias, estas limitam-se à simples troca de informações sobre os alunos;
- . os professores, nos diversos contactos, *"tomam atitudes hierárquicas superiores..."* colocando os pais em *"...situação de dependência"*;
- . os pais de baixo estatuto sócio-económico alegam que não têm formação para colaborar na educação dos filhos nem para os ajudar em casa, que só são contactados pela escola quando os seus filhos têm problemas e que esta só lhes apresenta os aspectos negativos dos educandos;
- . existe ainda uma grande descontinuidade entre o mundo dos pais difíceis de alcançar e a escola;
- . as expectativas de muitos pais em relação à escola são muito baixas;
- . as famílias não têm ainda voz activa nas escolas.

Também um estudo realizado por Davies, D. et al. (1989), abrangendo 150 professores dos Estados Unidos, Inglaterra e Portugal e circunscrito ao Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino

Básico, acentuou a predominância com que era referido pelos professores, o pouco interesse dos pais pela educação escolar dos seus filhos.

Nesse mesmo estudo, quase todos os professores entrevistados, responsabilizavam os pais pela inexistência de relações entre estes e a escola. Todos parecem acreditar que esta mudança só acontecerá após uma mudança de atitudes por parte dos pais, atribuindo unicamente a estes a responsabilidade.

Ainda Guerra, I. (1985) identifica três equívocos que provocam obstáculos reais a uma atitude colaborante entre escola e família, sendo eles:

- De ordem técnica - uma vez que o professor se assume como detentor de um maior conhecimento dos processos de desenvolvimento do aluno;
- De ordem moral - uma vez que a casa, a família são encarados como parceiros inferiores no processo educativo, frequentemente com influências prejudiciais;
- De ordem social - que advém da evolução histórica do papel do professor.

Esta ideia é também defendida por Marques, R. (1988), ao acentuar as dúvidas, manifestadas por muitos professores, nas vantagens do envolvimento parental, explicando-as como mais não sendo que o receio da perda de poder. O receio de os pais poderem vir a "controlar" a actividade dos professores.

Ainda segundo este autor, muitas vezes, não existe envolvimento parental devido:

- a um centralismo histórico que caracteriza as nossas escolas;
- à sobrelotação e falta de espaços convenientes para atendimento de pais;

- à própria formação de professores que se tem esquecido nos seus currículos do importante papel que desempenha o envolvimento parental;
- ao "gigantismo das escolas" e mobilidade do corpo docente que cria enormes desmotivações.

Oliveira, B. (1994:144), parafraseando Sermet (1985), refere que *"a maioria dos professores atribui aos pais amplas responsabilidades quanto ao trabalho escolar e ao comportamento do filho na escola, ao mesmo tempo que exprimem um certo cepticismo quanto à vontade dos pais em assumir a sua responsabilidade bem como às suas competências para o fazer"*.

Temos que reconhecer que um dos grandes problemas que dificulta o envolvimento parental é sem dúvida a diferenciação estrutural entre a família e a escola. Ao existir actualmente, na maioria das vezes, uma sobreposição de funções e papéis, esta pode originar e desenvolver um contexto ambíguo que gera um clima de ansiedade e inoperância entre pais e professores.

Lima, L. (1998:332) refere que *"não há a tradição em Portugal de diálogo entre professores e pais ou, de um ponto de vista institucional, entre a escola e a associação de pais e encarregados de educação (...) o diálogo, a verificar-se, era desde logo um sinal negativo, uma vez que os pais só eram convocados à escola quando algum facto considerado grave ocorria com os seus filhos/educandos"*.

Também Marques, R. (1993) referindo Levin (1987), diz ainda que, a maioria dos professores, relativamente à problemática da intervenção dos pais na escola, apresenta expectativas negativas e acrescenta que o mau aproveitamento e abandono escolar estão associados à pobreza e às diferenças culturais linguísticas da família, concluindo que estas

lacunas educacionais conduzem, posteriormente, ao desinteresse e à pouca participação social e política.

Esta situação corresponde à ideia de que a falta de instrução e formação pode produzir efeitos negativos ao nível pessoal e social dos cidadãos.

Segundo Leitão, L. (1994:2), alguns estudos *"indicam que nas crianças em risco, oriundas dos estratos mais baixos da distribuição sócio-económica, as estratégias de intervenção não são efectivas se forem centradas apenas na criança, (...) permanecendo o eco-sistema familiar inalterado"*.

Assim, confrontada actualmente com uma realidade de certo modo normativa que a impele a participar na escola (através do Projecto Educativo, Área Escola, Associação de Pais, Avaliação de PE e PEI, entre outros), a família acentua muitas vezes os conflitos, que se perspectivam entre o desejo de participar e o modo de operacionalizar essa participação.

Ainda Marques, R. (1993) partilha da opinião já referida por outros autores, quando defende que o nível de participação dos pais está directamente relacionado com o seu nível sócio cultural. Estudos realizados por este autor (1991) em quatro escolas do distrito de Santarém, evidenciam que o número de pais que nessas escolas mantêm relações de modo contínuo, com o director de turma é de mais de 50%. Sendo destacado que são os pais económica e culturalmente mais desfavorecidos que menos comunicam com o director de turma.

Também para Matos, A. e Pires, J. (1994:22) *"os pais de baixos rendimentos e com baixo nível cultural são os que menos se envolvem"*.

Todavia para Benavente, A. (1990) e num estudo efectuado em 63 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico (Lisboa e concelhos limítrofes), embora assinalando a pouca iniciativa dos pais, refere que a maioria do relacionamento entre

família e escola é da iniciativa da família. Do total de pais inquiridos somente 1/3 foi chamado a intervir individualmente e 39% nunca foram contactados pelo professor. A autora regista ainda, que 51% dos pais gostariam de manter contactos mais frequentes com a escola.

Se esta constatação é inegável, a verdade é que segundo a opinião da maioria dos autores, conforme a revisão bibliográfica efectuada, a participação dos pais em questões relacionadas com a escola, nem sempre se torna efectiva.

No entanto, vislumbramos também que é difícil estabelecerem-se "pontes" de modo a que ambas as partes desenvolvam dispositivos que contemplem *"a participação, a gestão directa, ou programas organizados, no sentido de revalidar a imagem da família, levando-a a uma colaboração cooparticipada num processo interno de mudanças"* (Dias, M., 1993:106).

Escola e pais não podem, pois, continuar a viver num clima de antagonismo operacional. A ausência de uma convergência operativa e a falta de comunicação entre as duas partes essenciais ao mundo da criança e do adolescente, podem produzir efeitos de estagnação no processo do seu desenvolvimento.

O envolvimento dos pais proporciona amplos benefícios para o desenvolvimento e aproveitamento escolar dos alunos, para os pais por se sentirem implicados, para a escola uma vez que encontra um parceiro aliado e ainda para o desenvolvimento e progresso da própria sociedade.

4.4. Estratégias Operativas na Relação Escola-Família.

A escola que hoje em dia se pretende construtiva e formativa, assenta numa lenta evolução do desenvolvimento e transformação da sua própria estrutura tradicional, perspectivando-se num lugar de encontro de diferentes pessoas e culturas, tendo como um dos seus principais papéis promover a educação enquanto partilha de cultura e saberes, permitindo estabelecer relações recíprocas entre professores, pais, alunos e comunidade.

O desafio evidente, é passar da teoria à prática e as estratégias a serem adoptadas deverão variar de acordo com os intervenientes e devem ser articuladas com as realidades e recursos locais.

Para Marques, R. (1993:39) *"a chave do envolvimento dos pais reside numa boa comunicação"*. No entanto esta boa comunicação só poderá existir se houver uma aproximação, com vista ao reconhecimento entre os dois sistemas.

Torna-se assim, difícil e complexo estabelecer-se comunicação com aquilo que se desconhece. Por este motivo *"o envolvimento e a participação dos pais devem ser preparados cuidadosamente e guiados por sólidos princípios democráticos, baseados em preocupações de igualdade e cuidadosamente seguidos para se evitarem efeitos perversos"* (Davies, D. et al., 1989:38).

Wolfendale, S. (1993:133) por seu turno, fazendo referência a este mesmo facto diz que a radicalização das atitudes dos professores bem como dos pais, se devem muitas vezes a *"medos e experiências estereotipadas dos «papéis» dos professores e dos pais"*. Esta realidade advém da *"falta de esclarecimento e de linhas de comunicação pouco acessíveis"*.

Neste sentido e tendo em conta que a comunicação é, provavelmente a fonte de conflito interpessoal mais importante em qualquer relação entre sujeitos, torna-se pertinente promover mudanças nas práticas educativas, repensando e reajustando as funções dos seus interlocutores.

No entanto, segundo Matos, A. e Pires, J. (1994:26) *"as análises que habitualmente se efectuam nas escolas sobre a cooperação escola/família limitam-se quase sempre ao reconhecimento de dificuldades e à elaboração de princípios gerais que todos revelam aceitar, mas que raramente se concretizam"*.

Ainda para os mesmos autores, *"a abordagem da cooperação escola/família deve, pois, decorrer dentro de um quadro conceptual de referência, com vista a ter-se uma visão de conjunto do problema. Talvez assim se consiga aprofundar a análise deste problema, que deve afinal merecer atenção cuidada de todos quantos neles estão directa ou indirectamente envolvidos"* (Matos, A. e Pires, J., 1994:26-27).

Uma ideia ou pensamento só pode ser completamente aceite quando é compreendida pelos outros. A comunicação perfeita, ao existir, entre pais e professores só acontece quando o quadro mental concebido por uns coincide ou se aproxima ao pensamento ou à ideia transmitida pelos outros e vice-versa. Se este facto não acontecer, a comunicação estabelecida entre pais e professores não se tornará eficaz.

Tavares, J. e Alarcão, I. (1999:145) sublinham que *"a escola, como comunidade educativa, é extremamente sensível e, em certa medida, vulnerável à problemática, às preocupações, aos conflitos, às contradições e até às situações mais ou menos dramáticas que acontecem no seio das famílias daqueles que dela fazem parte"*.

O debate de ideias e de interesses e a vivência positiva de conflitos, poderão contribuir para a reestruturação de normas que venham a constituir uma escola de qualidade, coerente com os objectivos explícitos e implícitos nas finalidades da educação.

Desta forma, a relação entre família e escola implica um diálogo onde existe uma constante e activa procura de significado. Um diálogo onde se gera uma escuta activa, reforçada pelo desenvolvimento de uma atitude empática, e pelo esforço para compreender o ponto de vista do outro. Pretende-se, neste sentido, melhorar a capacidade para compreender o real significado de uma mensagem sem a distorcer, através de julgamentos e interpretações prematuras.

Neste sentido Marques, R. (1991) tendo em conta a tipologia de Henderson (1987) refere cinco princípios básicos que facilitam o envolvimento dos pais na escola:

- Promoção de um clima aberto e amistoso, onde são facilitados sem serem forçados, tanto ao nível físico e psicológico, o encontro entre pais e professores;
- Existência de comunicação frequente e bilateral, de modo a que a informação seja variada e circule nos dois sentidos;
- Interação dos pais enquanto parceiros do processo educativo, de modo a que estes se impliquem activa e positivamente na dinâmica da escola, vivenciando os seus problemas e as suas alegrias;
- Existência por parte dos órgãos de gestão e administração de uma verdadeira consciencialização das práticas de envolvimento parental, criando e activando os recursos possíveis para uma boa colaboração;
- Utilização de vários recursos disponíveis com vista a motivar pais e professores de forma voluntária ao diálogo.

Ainda Marques, R. (1991:53) referindo Epstein (1987), indica várias estratégias para envolver os pais na escola. Entre as variadas sugestões apresentadas pelo autor, destacamos as seguintes actividades que podem ser desenvolvidas pelos professores:

- Pedir aos pais que assistam às aulas;
- Explicar-lhes certas técnicas de ensino;
- Pedir-lhes que assinem os trabalhos enviados para casa;
- Sugerir que estes façam perguntas aos filhos sobre a escola;
- Marcar um trabalho de casa que exija o diálogo com os pais;
- Sugerir aos pais que desenvolvam com os filhos projectos multidisciplinares;
- Pedir aos pais que vejam programas educativos e os discutam com os filhos.

Também Matos, A. e Pires, J. (1994:31), propõe alguns caminhos que poderão facilitar o relacionamento escola-família. Entre eles destacamos:

- . Envolvimento dos pais na organização governativa das escolas;
- . Avanço e reforço da autonomia das escolas;
- . Organização diferente das escolas no que se refere ao relacionamento com os pais;
- . Apoio a pais no trabalho de acompanhamento dos estudos dos filhos;
- . Cursos para pais destinados a promoverem uma maior e mais adequada comunicação e interacção pais/filhos;
- . Apoio dos pais em algumas actividades, em colaboração com os professores;
- . Participação da família em projectos conjuntos com a escola;
- . Institucionalização de dispositivos consistentes de contactos com a família;

- . Criação e dinamização da sala dos pais na escola;
- . Promoção de actividades variadas que levem a uma maior e melhor aproximação escola-família.

Wolfendale, S. (1993:132) refere ainda que é sobretudo à escola que cabe planificar e sistematizar os contactos com os pais. É a esta que cabe perguntar-se:

- Quais os objectivos que estão subjacentes e motivam o estabelecimento de contactos com os pais (Porquê?).
- Quais os conteúdos que se pretendem transmitir explícita ou implicitamente na mensagem (Para quê?).
- Que tipo de contacto será benéfico para a situação, quais os métodos e estratégias a utilizar (Como?).
- Quais os meios/recursos disponíveis para facilitar o envolvimento dos pais na escola (Com o quê?).

Davies, D. (1992) por seu lado, refere que se quisermos criar bons programas de envolvimento dos pais, teremos de flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas, uma vez que estas sentem muitas vezes insegurança privilegiando, assim, as relações internas e externas estáveis.

Ainda para Matos, A. e Pires, J. (1994:30-31), *"é imperioso, pois que a escola se abra também à comunidade e com ela colabore na tarefa comum de formação dos jovens. Para a concretização de um modelo eficaz de relacionamento, é necessário implicar pais, professores, alunos e outras entidades da comunidade, directa ou indirectamente ligadas ao processo da educação"*.

A escola enquanto organização torna-se por vezes, pouco permeável a mudanças, arriscando poucos recursos na procura e operacionalização de respostas alternativas aos problemas que se lhe colocam e ao envolvimento dos pais na procura de soluções.

Torna-se assim, necessário o desenvolvimento de uma relação dialéctica entre os dois sistemas de modo a criar a empatia que possa gerar compreensão, abertura e uniformidade educativa, tendo em conta as qualidades de diferenciação dos indivíduos, de forma a despoletar um reconhecimento mútuo que mantenha o equilíbrio dinâmico e uma relação recíproca, que conduzam a uma responsabilização e a um ganho mútuos entre ambas as partes.

À escola é-lhe imputada a tarefa de estimular e incentivar a família levando-a a participar, criando-lhe habituação. À família cabe, por inerência da sua função educativa, redescobrir as vantagens da participação na escola, disponibilizando-se.

II PARTE - ESTUDO EXPLORATÓRIO

CAPÍTULO 5

Metodologia

*“Todo o conhecimento genuíno
tem origem na experiência directa.”*

Mão Tse-Tung

METODOLOGIA

A aplicação do método experimental ao estudo do comportamento humano coloca-nos algumas inquietações. A complexidade dos fenómenos a observar é difícil, sendo também difíceis de observar alguns comportamentos, sem serem minimamente afectados, uma vez que muitas situações são irrepetíveis e muitos dos resultados obtidos, podem ser imbuídos de alguma influência, tendo em conta a dinâmica e a natureza interactiva desses mesmos fenómenos.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a realidade psico-educativa, no seu desenvolvimento fenomenológico, é percebida com um suporte amplamente dinâmico, associada à história individual de cada sujeito e aos seus contextos, num determinado momento. O seu estudo por este motivo, não poderá ser feito sem o cuidado ao recurso à própria perspectiva dos sujeitos implicados nas diferentes situações.

Assim, a par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações, para os indivíduos ou grupos em causa.

Desta forma, tendo por base a análise e fundamentação teórica efectuadas na Primeira Parte deste trabalho, impõe-se referir que o estabelecimento de uma parceria eficaz entre pais e professores depende, em grande parte, da relação que estes estabelecem no dia a dia e que se torna determinante para o bom desempenho e desenvolvimento do aluno. Assim, a comunicação entre professores e pais terá de ser alicerçada, estabelecida e reforçada, devendo orientar-se pela

identificação do conjunto das características próprias de cada grupo.

Nesta conformidade, a ideia subjacente a este estudo, é a de permitir uma exploração da relevância do tipo de vinculação, na qualidade das relações estabelecidas (com figuras significativas e de suporte, como no caso dos pais, dos professores ou do grupo de pares) e no eficaz desenvolvimento académico dos adolescentes, averiguando o carácter estável ou instável das mudanças encontradas na vinculação afectiva dos mesmos.

1. Características da Investigação

Esta investigação pretende ser de carácter exploratório, uma vez que nos possibilita descrever, registar, analisar e correlacionar, factos com os fenómenos em causa, sem os manipular (Gil, A. 2002).

Tendo por referencia o modelo quantitativo-correlacional, procura acentuar a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais, tendo como um dos seus princípios, reforçar *"o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente"* (Almeida, L. et al., 1997:95).

O presente estudo contempla um plano transversal e outro longitudinal. É transversal na medida em que os resultados da avaliação comparativa dos grupos etariamente diferenciados, obtidos num dado momento, foram comparados com as variáveis utilizadas, mas é também longitudinal uma vez que alguns dados foram ainda recolhidos ao longo de um determinado período de tempo.

Nesta conformidade, pretendemos interpretar os fenómenos a observar, através da formulação de hipóteses tendo por base as relações entre variáveis, sendo apresentados posteriormente, dados descritivos detalhados, do conjunto de resultados encontrados.

Os dados foram recolhidos através de dois questionários, que descreveremos à frente mais detalhadamente, tendo as respostas sido dadas num questionário, através de uma escala ordinal tipo likert de seis posições (de discordo totalmente a concordo totalmente) e noutro, na escolha da opção mais adequada à situação do sujeito, através dos quais se quantificaram e avaliaram as opções de resposta.

1.1. Objectivos da Investigação

De acordo com a revisão teórica efectuada, o processo de um saudável vínculo parental depende, em grande parte, da relação que os protagonistas desenvolvem no dia a dia desde o nascimento e que se torna determinante para o harmonioso desenvolvimento do indivíduo.

Nos últimos anos, tem-se assistido a um crescente reconhecimento do imprescindível papel dos pais na educação, dando-se cada vez, maior atenção à importância das actividades que têm lugar em contexto familiar e à sua coordenação com as actividades desenvolvidas na escola.

Para objectivarmos e aferirmos a qualidade da vinculação parental nos adolescentes envolvidos neste estudo, verificando ainda o modo como família e escola interagem e para que a recolha de opinião seja circunscrita ao assunto

que pretendemos estudar, operacionalizamos o nosso estudo, tendo por base os seguintes objectivos:

- conhecer a importância dada pelos adolescentes à relação estabelecida com as suas figuras de vinculação, enquanto processo natural e sistematizado;
- compreender as atitudes mais frequentemente registadas pelos alunos, no que diz respeito à relação que os mesmos estabelecem entre a família, a escola e o seu grupo de pares;
- recolher informação sobre o processo de comunicação estabelecido entre família e escola;
- identificar a percepção que os adolescentes têm dos pais e da relação escola-família;
- verificar o envolvimento dos pais no processo escolar dos seus filhos;
- perceber o modo como pais e filhos projectam a sua relação ao nível do vínculo parental ao longo do período que compreende o 2º e 3º Ciclos.

2. Problema

Toda e qualquer investigação é conduzida tendo em vista esclarecer uma dúvida ou buscar soluções para um dado problema. A definição do problema constitui assim, *"a primeira fase na elaboração de um projecto ou a concretização de uma investigação"*(Almeida, L. et al., 1997:38).

Neste sentido, tendo por base os objectivos que pretendemos alcançar, tentaremos encontrar respostas para o problema que se nos coloca, o qual se prende com **a percepção que os adolescentes têm do tipo de vinculação estabelecida com as suas figuras de vinculação, tendo por base a relevância dada à parceria escola-família e a importância que todo o processo imprime na eficaz progressão académica dos mesmos.**

Desta forma, assentando na teoria analisada e que tomamos por referência, na observação de comportamentos baseada na análise dos processos dos alunos e na recolha da opinião destes oriunda da análise dos questionários, procuramos dar resposta ao problema em que baseamos esta investigação.

2.1. Formulação de Hipóteses

Face ao problema inventariado e descrito anteriormente, definimos algumas relações que nos pareceram plausíveis a fim de poderem ser analisadas e posteriormente contestadas.

Almeida, L. et al. (1997:43) parafraseando McGuigan (1976), referenciam que a *"hipótese é uma proposição testável, que pode vir a ser a solução do problema"* e neste sentido tornou-se pertinente a elaboração de hipóteses dedutivas que nortearam a partida deste trabalho.

Neste sentido, é nosso propósito com este estudo, e apenas no que respeita à população seleccionada, verificar as seguintes hipóteses:

- H1** - O nível de instrução académica dos pais, influencia as suas necessidades de procura de informação na escola;
- H2** - Existe uma relação significativa entre a participação dos pais no processo escolar dos filhos e os resultados académicos destes;
- H3** - As percepções parentais dos adolescentes face à Autonomia variam em função da idade e ano de escolaridade;
- H4** - A percepção que os adolescentes têm sobre as suas figuras de vinculação influencia os seus resultados escolares;
- H5** - Existe uma relação significativa entre a avaliação que os adolescentes fazem das suas figuras de vinculação (Parceria Corrigida para Objectivos) e a importância que atribuem à frequência escolar;
- H6** - A confiança que o adolescente deposita nas suas figuras de vinculação (Disponibilidade) influencia os resultados académicos;
- H7** - A percepção que o adolescente tem da indisponibilidade das suas figuras de vinculação (Zanga) varia em função da idade;
- H8** - Existe uma relação significativa entre a avaliação dos adolescentes face às atitudes de Controlo parentais e o número de retenções no final do ano lectivo.

2.2. Variáveis

Ao identificar algumas variáveis estamos a tentar elaborar a definição do modelo de análise do problema. Para

Almeida, L. et al. (1997:49) *"ao nível da investigação experimental, o termo variável identifica-se com o factor determinante ou interveniente ou ainda com o factor determinado, num estudo"*.

Assim, e ainda segundo Bravo, R. (1985), a passagem do construto à variável designa-se frequentemente, por um processo de operacionalização das dimensões subjacentes aos comportamentos em estudo.

Neste sentido, e sendo a variável uma característica observável de algo, susceptível de variar, podemos identificar as seguintes variáveis nominais, tendo por base as hipóteses enunciadas:

- Variáveis independentes (aquelas a que o investigador recorre deliberadamente para conhecer o impacto em outras variáveis): estatuto sócio-económico; nível de instrução dos pais; idade e sexo dos adolescentes; fratria; ano de escolaridade; número de retenções; frequência escolar.

- Variáveis dependentes (aquelas que são modificadas ou surgem sempre que se suprime ou modifica uma variável independente): procura de informação pelos pais na escola; percepções parentais dos adolescentes; resultados académicos; (in)disponibilidade dos pais; envolvimento dos pais na escola; participação dos pais no processo escolar.

3. Caracterização da Amostra

Sendo a **população**, segundo Almeida, L. et al. (1997:96) *"o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno"*, e a **amostra** *"o conjunto de indivíduos, casos ou observações extraídos de uma população"* pretende-se para esta investigação, que a população seja proveniente de cinco escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, pertencentes ao Distrito de Aveiro.

Da amostra, fizeram parte pré-adolescentes e adolescentes com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, matriculados em turmas do 5º ao 9º Anos de Escolaridade.

Inicialmente, tínhamos a pretensão de incluir no nosso estudo alunos com idade até aos 20 anos, o que alargaria a amplitude da amostra ao Ensino Secundário, no entanto, das Escolas Secundárias que recebiam alunos das Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos que constituíram a nossa amostra, nenhuma delas se mostrou receptiva em colaborar neste trabalho de investigação. Desta forma, os sujeitos envolvidos neste estudo, constituíram uma amostra significativa das escolas onde os dados foram recolhidos.

3.1. Quantificação da Amostra

Ainda para Almeida, L. et al. (1997:102) *"a representatividade de uma amostra é essencial ou a condição mais importante numa investigação, nomeadamente quando se pretende generalizar os resultados obtidos"*.

Tendo por base a importância desta afirmação e pretendendo obter respostas representativas para as hipóteses

levantadas, os questionários foram distribuídos aos adolescentes, da seguinte forma:

- **2º Ciclo do Ensino Básico:** 482 Sujeitos
- **3º Ciclo do Ensino Básico:** 594 Sujeitos
- Total:** 1076 sujeitos

A distribuição por Anos de Escolaridade processou-se da seguinte maneira:

- **2º Ciclo:**
 - **5º Ano de Escolaridade - 218**
 - . recebidos - 217
 - . anulados - 7
 - . amostra efectiva - **210**
 - **6º Ano de Escolaridade - 264**
 - . recebidos - 260
 - . anulados - 8
 - . amostra efectiva - **252**
- **3º Ciclo:**
 - **7º Ano de Escolaridade - 203**
 - . recebidos - 201
 - . anulados - 6
 - . amostra efectiva - **195**
 - **8º Ano de Escolaridade - 185**
 - . recebidos - 184
 - . anulados - 4
 - . amostra efectiva - **180**
 - **9º Ano de Escolaridade - 206**
 - . recebidos - 206
 - . anulados - 6
 - . amostra efectiva - **200**

Alguns questionários recebidos foram anulados e retirados da amostra representativa, uma vez que não se encontravam preenchidos na totalidade ou estavam preenchidos incorrectamente, ou seja, assinalados de forma incorrecta fora dos espaços convencionados para tal, o que poderia levar aquando do tratamento de dados, a interpretações dúbias e resultados falaciosos.

Assim, efectivamente neste estudo, participaram no total **1037 adolescentes**, sendo que **462 adolescentes pertencem ao 2º Ciclo** e **575 pertencem ao 3º Ciclo**.

3.2. Designação da Amostra

A amostra foi estratificada, dividindo a população em sub-grupos tendo em conta o ano de escolaridade dos sujeitos envolvidos, sendo as designações dos elementos que a constituíram, apresentadas ao longo deste trabalho da seguinte forma:

- **5º Ano** - para designar os adolescentes inquiridos do 5º Ano de Escolaridade;
- **6º Ano** - para designar os adolescentes inquiridos do 6º Ano de Escolaridade;
- **7º Ano** - para designar os adolescentes inquiridos do 7º Ano de Escolaridade;
- **8º Ano** - para designar os adolescentes inquiridos do 8º Ano de Escolaridade;
- **9º Ano** - para designar os adolescentes inquiridos do 9º Ano de Escolaridade.

4. Instrumentos Utilizados

Para a recolha de dados, foram utilizados dois Inquéritos por Questionário, ambos dirigidos aos adolescentes.

Sendo o questionário um *"instrumento de recolha de informação, preenchido pelo informante"* (Pardal, L. e Correia, E., 1995: 51), estes foram escolhidos com vista à recolha de informação sobre o modo como se processa, desenvolve e percebe o vínculo parental na relação que os adolescentes estabelecem com as suas figuras de vinculação. Optamos pelo questionário, uma vez que é um instrumento com vantagens de rapidez na recolha de informação, podendo-se aferir opiniões junto de uma população mais alargada e numerosa. O questionário permite ainda a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados.

Na escolha dos questionários, tivemos em conta os seguintes critérios:

- adequação das perguntas ao tema em estudo, tratado nesta investigação;
- limitação do universo de perguntas, por forma a que os sujeitos dedicassem o tempo essencial à sua resposta, não considerando o inquérito longo e extenuante o que poderia provocar respostas dadas sem pensar;
- estruturação do modelo de resposta, para que os sujeitos não precisassem de se ver confrontados com a necessidade de dar respostas abertas muito elaboradas e que os pudessem dispersar da questão.

Foi ainda incluído um bloco introdutório em cada um dos questionários com o tema da pesquisa, elucidativo da forma como se pretendia que as respostas fossem dadas, mencionando ainda as condições de confidencialidade e agradecimentos.

4.1. Processos Individuais

Para a recolha de dados dos Processos Individuais dos alunos envolvidos, construímos uma grelha de registo (cf. Anexo 4), a qual nos serviu de base para a recolha de dados, permitindo-nos fazer a caracterização dos sujeitos inquiridos relativamente aos seguintes aspectos: idade do aluno, sexo, frequência no Ensino Pré-escolar, número de anos de retenção, idade, habilitações académicas e profissão do pai e da mãe, fratria, número de elementos que constituem o agregado familiar, número de faltas dadas ao longo do ano, frequência e motivos das visitas do Encarregado de Educação à escola e avaliações de final de período (período compreendido entre Setembro/2007 a Junho/2008).

De salientar que relativamente à avaliação final em cada período lectivo, as avaliações referem-se apenas aos valores negativos obtidos (valores 1 e 2), apresentados tendo em conta as disciplinas correspondentes a cada Ciclo. Assim para o 2º Ciclo (5º e 6º Anos) as notas referem-se às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física. Para o 3º Ciclo (7º, 8º e 9º Anos), as notas referem-se às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Educação Visual ou Educação Tecnológica, Educação Musical e Educação Física.

Não foram contempladas neste estudo, tanto no 2º como no 3º Ciclos, as disciplinas de Educação Moral e Religiosa, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, a primeira por ser de carácter facultativo e as restantes por serem de avaliação qualitativa, isto é não numeral.

Tendo por base um Registo Biográfico elaborado pelos Directores de Turma e já existente nos Processos Individuais, conseguimos ainda obter resposta para as seguintes questões:

- Estudas todos os dias?
- Quanto tempo estudas por dia aproximadamente?
- Em que local costumás estudar habitualmente?
- Quem se interessa pelo teu estudo?
- Quem te ajuda no teu estudo?
- Andas na escola porque queres?
- Para que andas na escola?
- Tens computador em casa?
- Costumas utilizar o computador para quê?
- O que mais vês na televisão?
- O que mais fazes nos tempos livres?

Com a análise dos Processos Individuais, pretendemos auscultar a realidade e percepção dos sujeitos inquiridos, essencialmente no que toca aos seguintes assuntos:

- perscrutar a forma e frequência dos contactos entre a escola e a família;
- identificar a situação sócio-profissional dos Encarregados de Educação (EE);
- aferir o poder de iniciativa dos EE e dos motivos que os levam a estabelecer relações com a escola;
- identificar a disponibilidade e o tempo que o EE dedica ao seu educando na coadjuvância das tarefas escolares;
- aferir os resultados escolares dos alunos ao longo de três períodos lectivos (um ano lectivo);
- compreender o interesse demonstrado pelos adolescentes em relação à finalidade de frequentar a escola;
- identificar as actividades que mais ocupam os adolescentes nos tempos livres.

4.2. Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes

A Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes (cf. anexo 1) é um questionário adaptado e testado para a população portuguesa por Ribeiro, J. e Sousa, M. (2002), baseado no Adolescent Attachment Questionnaire (AAQ) de West et al. (1998).

Segundo Ribeiro, J. e Sousa, M. (2002), West et al. (1998) basearam-se no Adult Attachment Interview (AAI), sendo este um instrumento referido para a avaliação da vinculação nos adultos, mas que também tem sido utilizado com adolescentes, tratando-se de uma entrevista estruturada em 15 questões as quais focam principalmente a experiência da vinculação passada e os pensamentos actuais acerca dessas vivências. Mas porque o processo de avaliação se tornava muito moroso (eram necessárias cerca de duas horas para a entrevista), West et al. (1998) propuseram-se desenvolver um questionário breve que, sem violar os pressupostos de validade do construto, fosse de preenchimento rápido.

Neste sentido, os autores citados desenvolveram itens para várias sub-escalas com base nas teorias que Bowlby (1973, 1982) considerou fundamentais. A primeira foi a **"Disponibilidade" (Availability)** a qual pretende avaliar em que medida o adolescente tem confiança na figura de vinculação enquanto figura acessível e disponível, de um modo fiável, na maior parte das situações em que necessita delas.

Outro bloco de itens foi desenvolvido para uma escala denominada **"Zanga" (Angry Distress)** a qual avalia as respostas negativas à percepção da indisponibilidade das figuras de vinculação. A terceira escala desenvolvida pelos

autores foi denominada **"Parceria Corrigida para Objectivos" (Goal-corrected Partnership)** a qual define quanto o adolescente tem em consideração as necessidades e sentimentos da figura de vinculação. Foi assim desenvolvida uma escala cuja versão final inclui três itens por sub-escala ou dimensão referidas acima, em que as respostas são dadas numa escala ordinal tipo likert de cinco posições, de "concordo totalmente" a "discordo totalmente". Apesar de na versão final de Ribeiro, J. e Sousa, M. (2002), a escala de resposta ordinal incluir sete posições, a exploração das características métricas do questionário mostrou que a versão portuguesa exibiu características semelhantes à versão original, pelo que *"pressupostos associados à escala original se podem generalizar à versão portuguesa"* (Ribeiro, J. e Sousa, M., 2002:74).

Assim, e na versão dos autores atrás citados, os itens foram distribuídos pelas sub-escalas da seguinte forma:

Disponibilidade

- Tenho a convicção que os meus pais são capazes de me ouvir.
- Acredito que os meus pais se esforçam por compreender os meus sentimentos.
- Falo com os meus pais acerca de tudo.

Zanga

- Parece que os meus pais só reparam em mim quando estou zangado.
- Frequentemente sinto zanga contra os meus pais sem saber porquê.
- Fico aborrecido com os meus pais porque parece que tenho sempre de estar a pedir o seu apoio e suporte.

Parceria Corrigida para Objectivos

- Tenho prazer em ajudar os meus pais sempre que posso.
- Quando os meus pais andam preocupados também me sinto preocupado.
- Fico feliz quando posso ser útil aos meus pais.

No nosso estudo, além de mantermos os blocos de itens testados para a população portuguesa pelos autores acima descritos, optamos propositadamente por uma escala de resposta ordinal de 1 a 6, onde o 1 se refere ao “Discordo Totalmente” e o 6 ao “Concordo Totalmente”, obrigando os inquiridos a uma resposta não central, por se pensar que permitiria especificar e diferenciar mais as respostas e avaliar com mais precisão a opinião dos inquiridos, tendo em conta as determinadas áreas que se pretendem auscultar. Optámos ainda pela aplicação do questionário com os itens não agrupados.

Salienta-se todavia que, no início do questionário foi acrescentado um bloco introdutório, onde sumariamente se faz referência ao estudo que se pretende realizar, indicando a forma como deve ser preenchido, referindo ainda a necessidade e pertinência de respostas que salientem a realidade vivida e opinião pessoal, assegurando a confidencialidade no tratamento dos dados e os agradecimentos pela colaboração prestada.

**4.3. Escalas do Inventário de Percepções
Adolescentes**

Outro instrumento de medida utilizado para complementar o anterior e tendo este como finalidade, avaliar as

percepções dos adolescentes face às atitudes parentais, foi o Inventário de Percepções Adolescentes (cf. anexo 2), testado e adaptado para a população portuguesa por Fleming, M. (1993), a qual se baseou no Youth Perception Inventory (YPI) de Fred Streit (1978), que já era uma versão revista do Children's Report of Parent Behavior Inventory (CRPBI) de Earl S. Schaefer (1965).

Fleming, M. (1993) traduziu para versão portuguesa o YPI, validando-o para a nossa população através de um estudo de análise factorial, que teve por objectivo reencontrar a estrutura factorial proposta pelos autores originais e verificar a validade interna do instrumento (fiabilidade, homogeneidade dos itens, etc.). Procedeu ainda à transformação das respostas aos itens das sub-escalas isoladas pela factorização, em scores de percepções para cada sujeito.

Este instrumento permitiu à autora atrás referida medir as percepções adolescentes de quatro dimensões do comportamento dos pais: o **Amor**, a **Hostilidade**, a **Autonomia** e o **Controlo**. Segundo Fleming, M. (1993) a dimensão de **amor versus hostilidade** (também referida por Schaefer pela designação de aceitação versus rejeição), reflecte percepções de pais afectuosos que valorizam e dão suporte emocional, em oposição às percepções de pais negligentes, rejeitantes e abandonicos.

A dimensão da **autonomia versus controlo** reflecte percepções de pais que permitem que o filho tenha um desenvolvimento diferenciado dos pais versus percepções de pais usando de restrições e limites ao seu comportamento.

O Inventário de Percepções Adolescentes numa versão original é composto por 104 itens e dirigido à percepção conjunta diferenciada da figura parental, no entanto,

Fleming, M. (1993) na sua investigação, utilizou apenas 63 desses itens.

Os factores extraídos, após os estudos de análise factorial em componentes principais realizados por Fleming, M. (1993), foram organizados em torno de quatro dimensões molares tendo por base a versão original: Amor, Hostilidade, Controlo e Autonomia. As quatro escalas factorialmente definidas a partir da matriz aferida pela autora, medem as dimensões de parenting: Amor (Factor 1 - 30 itens), Hostilidade (Factor 2 - 17 itens), Controlo (Factor 3 - 10 itens) e Autonomia (Factor 4 - 6 itens). Os itens são apresentados ordenadamente numa listagem em anexo (cf. anexo 3).

No estudo de Fleming, M. (1993), as escalas contêm a totalidade dos conceitos originais de Schaefer (26 conceitos), à excepção de um, o conceito de "Protecção". Apesar da autora não ter justificado a sua decisão, orientamos o nosso trabalho em função do estudo realizado por Fleming, M. (1993), testado e aplicado na população portuguesa, mantendo como ela, as escalas com os 25 conceitos e os 63 itens.

Também à semelhança da autora e aplicando o mesmo procedimento que tivemos com o anterior, no nosso estudo optámos pela aplicação do questionário com os itens não agrupados, para evitar o efeito de halo, enviesador das respostas e portanto dos resultados.

De seguida apresentaremos as escalas e os respectivos conceitos devidamente numerados para ajudar na sua identificação, tal como apresentados pela autora acima citada.

ESCALAS	CONCEITOS
AMOR	Encorajamento da Sociabilidade (its 13 a 16); Encorajamento do Pensamento Autónomo (it 17); Tratamento Igualitário (its 22, 24); Avaliação Positiva (its 25 a 28); Partilha (its 29 a 32); Expressão do Afecto (its 33 a 36); Suporte Emocional (its 37 a 40); Estímulo Intelectual (its 41 a 44); Atenção Centrada no Filho (its 45 a 48) e Possessividade (its 49, 52).
HOSTILIDADE	Intrusão (it 58); Controlo Rígido (it 73); Punição (its 77 a 80); Irritabilidade (it 90); Rejeição (its 93 a 96); Negligência (its 98 a 100); Abandono (its 6, 101 a 104).
CONTROLO	Supressão da Agressão (it 64); Controlo pela Culpa (its 66, 67); Directividade Parental (it 71); Punição (it 78); Censura Permanente (its 82, 84); Avaliação Negativa (its 85, 87); Irritabilidade (it 89).
AUTONOMIA	Autonomia Extrema (its 1, 4); Autonomia Frouxa (it 7); Autonomia Moderada (its 10 a 12).

Fig.4 - Escalas e Conceitos do Inventário de Percepções Adolescentes (Streit,1978), in Fleming, M. (1993:169).

Refere-se ainda que no nosso estudo, à semelhança do inquérito anterior, no início também foi acrescentado um bloco introdutório onde sumariamente, se faz referência ao estudo que se pretende realizar, indicando a forma como deve ser preenchido, referindo ainda a necessidade e pertinência de respostas que salientem a realidade vivida e opinião pessoal, assegurando a confidencialidade no tratamento dos dados e os agradecimentos pela colaboração prestada.

Cada pergunta pode ser respondida através de escolha múltipla, sendo que a última hipótese de resposta será de

carácter aberto para que os sujeitos possam complementar as respostas dadas, podendo responder livremente, conferindo-se alguma flexibilidade às opiniões expressas pelos sujeitos inquiridos.

Como refere Vala, J. (1990:10) numa investigação por questionário, a análise de conteúdo é particularmente útil essencialmente *"sempre que o investigador não se sente apto para antecipar todas as categorias ou formas de expressão que possam assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados, recorrerá a perguntas sendo as respostas sujeitas à análise de conteúdo"*.

4.4. Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Sócio-Económico

Para uma válida aferição dos resultados foi utilizada a Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Sócio-Económico, na 1ª adaptação para Portugal feita pelo Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica, sobre a profissão dos encarregados de educação, por forma a avaliar o nível sócio-económico dos mesmos, tendo em conta as suas profissões.

A escala está dividida consoante as profissões exercidas pelos encarregados de educação em 5 níveis, os quais serão utilizados para a classificação do estatuto sócio-económico, da seguinte forma:

- Nível 1 - respeitante à classe Alta,
- Nível 2 - respeitante à classe Média Alta,
- Nível 3 - respeitante à classe Média,
- Nível 4 - respeitante à classe Média Baixa,
- Nível 5 - respeitante à classe Baixa.

4.5. Escala de Warner para Avaliação do Nível de Instrução do Encarregado de Educação

A Escala de Warner para a Avaliação do Nível de Instrução do Encarregado de Educação, foi utilizada para completar a anterior e verificar em que nível se situa a instrução dos encarregados de educação inquiridos e como esta se relaciona com a profissão que exercem e consequente estatuto sócio-económico.

Os níveis desta escala são também cinco e estão definidos à semelhança da anterior, da seguinte maneira:

- Nível 1 - respeitante à classe Alta,
- Nível 2 - respeitante à classe Média Alta,
- Nível 3 - respeitante à classe Média,
- Nível 4 - respeitante à classe Média Baixa,
- Nível 5 - respeitante à classe Baixa.

5. Procedimento

Inicialmente e numa primeira fase, contactaram-se via e-mail os autores dos instrumentos, solicitando a sua autorização para administração dos mesmos nesta investigação. Seguidamente pedimos autorização aos Conselhos Executivos de cinco Escolas Básicas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do Distrito de Aveiro, sendo-lhes explicado o objectivo do estudo e informando-os da confidencialidade da identidade dos sujeitos envolvidos e dos dados fornecidos. Em duas destas escolas tivemos ainda que aguardar autorização proveniente também do Conselho Pedagógico, por solicitação dos Presidentes dos Conselhos Executivos.

Após o primeiro contacto estabelecido com os Órgãos de Gestão das Escolas, marcámos reunião com os Coordenadores dos Directores de Turma em cada estabelecimento de Ensino. Nesta reunião foi explicitada a investigação que se pretendia fazer, dando orientação dos procedimentos que se iriam tomar e dos instrumentos a aplicar, pedindo ainda que intercedessem junto aos outros Directores de Turma (DTs), no sentido de colaborarem na investigação.

Após contactos telefónicos por nós estabelecidos, fomos informados que alguns Directores de Turma não foram receptivos ao nosso pedido, uma vez que revelaram um avolumar de trabalho dado o exercício de vários cargos e funções inerentes à coordenação de actividades lectivas e não lectivas. No entanto, obtivemos ainda a disponibilidade de vários docentes, os quais nos ajudaram a recolher dados em:

- 5º Ano - 9 Turmas
- 6º Ano - 11 Turmas
- 7º Ano - 9 Turmas

- 8º Ano – 10 Turmas
- 9º Ano – 10 Turmas

Seguidamente, foram entregues aos Directores de Turma os pedidos de autorização (cf. Anexo 7) aos respectivos Encarregados de Educação dos adolescentes das turmas envolvidas, aguardando o aval destes. Juntamente com o pedido de autorização foi ainda enunciado e justificado o assunto e interesse da investigação a realizar, os instrumentos a serem utilizados, mencionando a confidencialidade no tratamento dos dados e os respectivos agradecimentos pela colaboração.

Após as autorizações recolhidas, foram seleccionados os alunos cujos Encarregados de Educação tinham dado autorização para participarem na investigação, bem como foram marcadas as datas para a entrega dos questionários, preenchimento e recolha dos mesmos e ainda marcada a calendarização para a pesquisa de dados nos Processos Individuais.

De assinalar que foi feita uma pré-testagem dos questionários com o intuito de aferir as dificuldades e constrangimentos no seu preenchimento, tendo sido distribuídos aleatoriamente a 5 alunos de cada Ano de Escolaridade, num total de 25 alunos.

Após avaliação dos dados recolhidos, verificámos que as questões foram facilmente interpretadas e as instruções para o preenchimento dos questionários bem entendidas, não havendo constrangimentos a salientar.

Os inquéritos foram posteriormente entregues aos adolescentes pelos Directores de Turma, durante uma aula de 45 minutos na disciplina de Formação Cívica, tendo o dia sido escolhido e combinado previamente com os alunos. De realçar, que cada docente ao receber o questionário, colocava no canto superior esquerdo a esferográfica de tinta vermelha, o número

correspondente a cada aluno para posterior cruzamento de dados com os Processos Individuais. Os questionários eram depois colocados num envelope por nós atempadamente fornecido, o qual era identificado com o nome da Escola, o Ano e a letra da Turma a que pertencia.

5.1. Tratamento dos Dados

Após a recolha dos questionários e dos registos biográficos pertencentes aos Processos Individuais, procedemos à sua análise, começando por numerar todos os questionários, tendo em conta o ano e o número do aluno a que pertenciam, para que o posterior cruzamento de dados e construção de tabelas e gráficos fosse facilitada.

Nas perguntas de resposta aberta e, para apurarmos com fiabilidade os resultados, recorremos à técnica da análise de conteúdo que nos permitiu identificar e sistematizar as características específicas a integrar em cada categoria.

Bardin, L. (1979:42), refere esta técnica como *"um conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a referência de conhecimentos relativo às condições de produção/recepção de mensagens"*.

Por seu turno, a informação contida nos itens de resposta fechada foi digitada e tratada a partir do Programa SPSS for Windows, versão 13,0. O Programa SPSS for Windows, foi utilizado de forma computadorizada, para o tratamento das respostas fechadas de escolha múltipla e nos dados recolhidos dos processos individuais, para posterior análise.

A análise estatística foi de cariz estritamente descritivo, havendo a preocupação de extrair tendências e informações representativas a partir dos dados recolhidos. Procedeu-se, assim, à computação das frequências, das percentagens, da moda, da média, do desvio padrão, do Alpha de Cronbach, da variância e/ou do coeficiente de correlação de Pearson, das várias alternativas de resposta, no caso dos itens de resposta fechada, podendo estas medidas serem apresentadas todas ou parcialmente, consoante a necessidade na explanação dos resultados.

Houve ainda da nossa parte a preocupação de que todas as categorias na análise de conteúdo fossem exaustivas, ou seja, que todas as unidades de registo pudessem ser colocadas numa das categorias. Na apresentação dos resultados, juntamente com a enunciação das categorias construídas, apresentam-se várias transcrições de respostas com o sentido de melhor ilustrar os resultados, com as opiniões dadas pelos inquiridos.

5.2. Apresentação da Recolha de Dados

A apresentação dos dados recolhidos, é feita através de gráficos e tabelas. Nos gráficos são apresentados, para além da escala ou resposta à questão, o número de elementos inquiridos que responderam e o grupo a que pertencem.

Nas tabelas é também apresentado o total das respostas dadas em cada uma das questões e a sua percentagem, podendo em determinadas situações não ter estes dados utilização directa na investigação, mas apenas servindo como dados

estatísticos com relevância, para uma melhor explanação dos resultados.

5.3. Categorização da Recolha de Dados

Como já foi referido anteriormente, no Inventário de Percepções Adolescentes, foi acrescentada uma hipótese de resposta aberta. Para melhor analisarmos as respostas dadas, foram criadas quatro **Categorias**, sinalizadas na análise de dados por **Cat 1, Cat 2, Cat 3, Cat 4 e Cat 5**.

Assim, englobando todas as respostas observadas e tendo em conta a amostra estratificada pertencente à população inquirida, foram definidas as categorias da seguinte forma:

- **Cat1** - "irmãos"
- **Cat2** - "avós"
- **Cat3** - "amigos"
- **Cat4** - "padrinho/madrinha"
- **Cat5** - "explicador(a)"

CAPÍTULO 6

Apresentação dos Resultados

*“O começo de todas as ciências
é o espanto de as coisas serem o que são.”
Aristóteles*

1. Análise dos Processos Individuais

Na análise que se segue dos pontos aferidos neste estudo, iremos fazer referência, apenas ao maior número de elementos que obtivemos relativamente a cada item. Todos os outros valores que se encontram discriminados nos gráficos e tabelas apresentadas, serão mencionados sempre que se entender oportuno para uma melhor compreensão e explanação do conteúdo, no decorrer da análise dos resultados.

Começaremos por fazer uma análise conjunta dos sujeitos inquiridos, relativamente à constituição dos anos de escolaridade a que pertencem e ao sexo, para posteriormente passarmos a uma análise mais específica de cada grupo em particular.

1.1. Dados Recolhidos por Sexo e Idade

De seguida passaremos a analisar os dados recolhidos tendo em conta o sexo e a idade dos inquiridos.

Distribuição por Sexo da Amostra

Anos/Sexo	Feminino N	Masculino N	Total N
5º Ano	87	123	210
6º Ano	117	135	252
7º Ano	90	105	195
8º Ano	120	60	180
9º Ano	112	88	200
Total	526	511	1037

Tabela 1 - Distribuição por Sexo da Amostra.

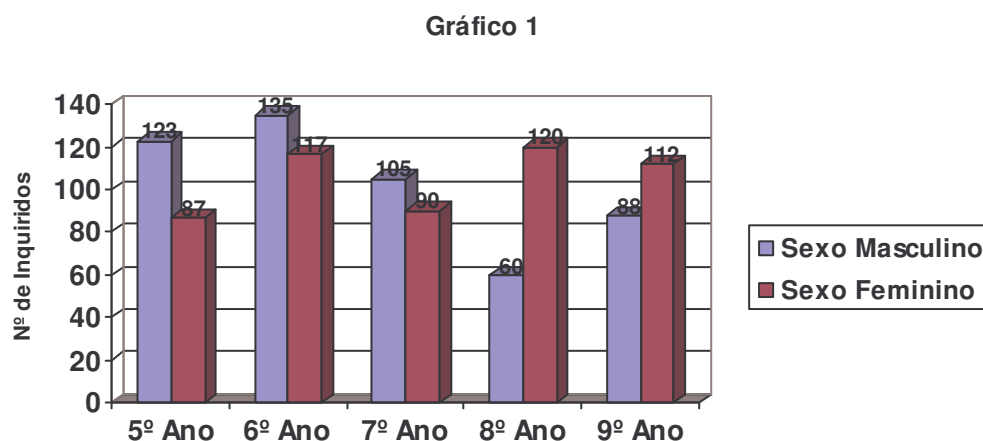


Gráfico 1 - Distribuição por Sexo da Amostra.

Tendo por base o Gráfico 1 verificamos que, na amostra inquirida, a maioria dos adolescentes do:

5º Ano - pertencem 58,57% ao sexo masculino,
 6º Ano - pertencem 53,57% ao sexo masculino,
 7º Ano - pertencem 53,85% ao sexo masculino,
 8º Ano - pertencem 66,67% ao sexo feminino,
 9º Ano - pertencem 56,00% ao sexo feminino.

Desta forma, constatamos que os inquiridos são maioritariamente do sexo masculino nos 5º, 6º e 7º Anos e do sexo feminino nos 8º e 9º Anos de Escolaridade.

Distribuição por Idades do Sexo Feminino

O Gráfico 2 apresenta o número de indivíduos do sexo feminino por faixas etárias, em relação a cada ano analisado.

Gráfico 2

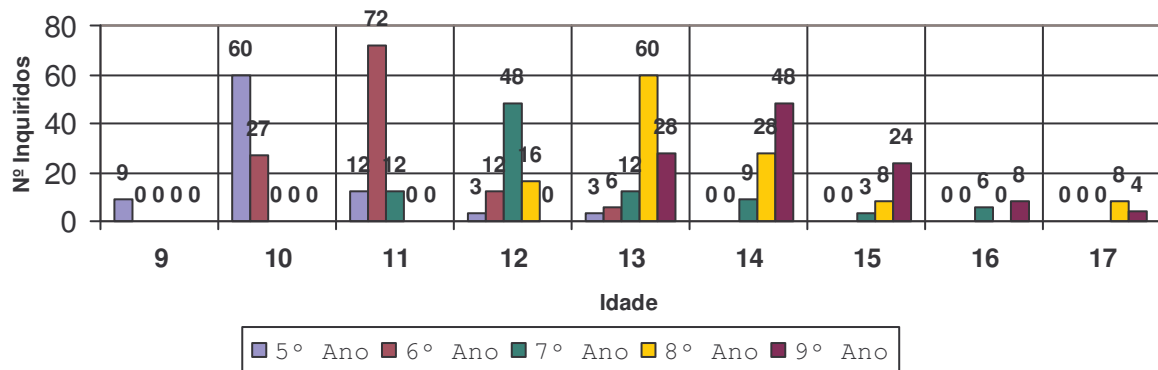


Gráfico 2 - Distribuição por idades do sexo feminino.

Através deste Gráfico 2 verificamos que a predominância da idade dos inquiridos no sexo feminino, tendo em conta o seu Ano de Escolaridade, se situa:

5º Ano - com 10 anos (68,97%),
 6º Ano - com 11 anos (61,54%),
 7º Ano - com 12 anos (53,33%),
 8º Ano - com 13 anos (50,00%),
 9º Ano - com 14 anos (42,86%).

De realçar ainda a inexistência de adolescentes do sexo feminino no 5º Ano com idade superior a 13 anos, no 6º Ano com idade inferior a 10 e superior a 13, no 7º Ano com idade inferior a 11 e superior a 16, no 8º Ano com idade inferior a 12 e com 16 anos e no 9º Ano com idade inferior a 13.

Distribuição por Idades do Sexo Masculino

O Gráfico 3 apresenta o número de indivíduos do sexo masculino por faixas etárias, em relação a cada ano analisado.

Gráfico 3

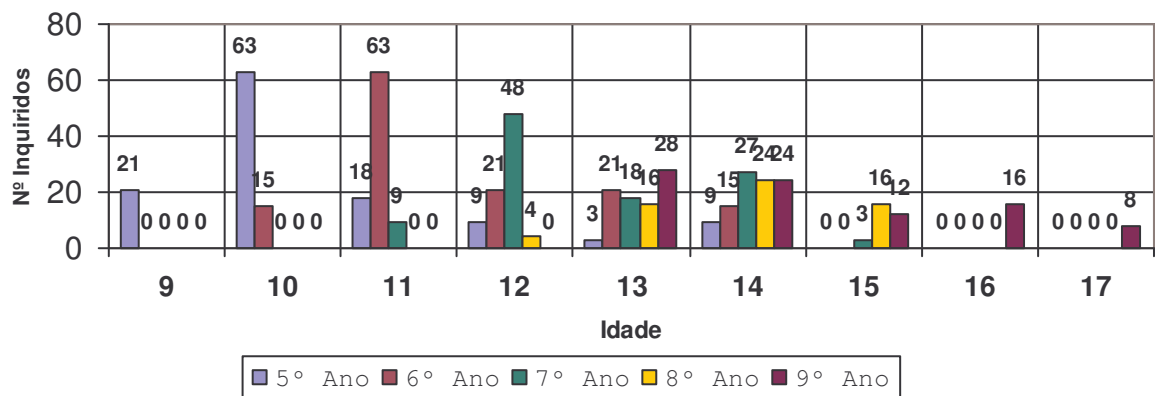


Gráfico 3 - Distribuição por idades do sexo masculino.

Através do Gráfico 3 verificamos que a predominância da idade dos inquiridos no sexo masculino se situa:

5º Ano - com 10 anos (51,22%),
 6º Ano - com 11 anos (46,67%),
 7º Ano - com 12 anos (45,71%),
 8º Ano - com 14 anos (40,00%),
 9º Ano - com 13 anos (31,82%).

De assinalar a inexistência de adolescentes do sexo masculino no 5º Ano com idade superior a 14 anos, no 6º Ano com idade inferior a 10 e superior a 14, no 7º Ano com idade

inferior a 11 e superior a 15, no 8º Ano com idade inferior a 12 e superior a 15 anos e no 9º Ano com idade inferior a 13.

1.2. Antecedentes Escolares

Iremos passar a descrever os dados apurados relativamente aos antecedentes escolares dos inquiridos.

Frequência no Ensino Pré-escolar

O Gráfico 4 revela o número de anos de frequência no Ensino Pré-escolar dos alunos do sexo feminino e masculino pertencentes à amostra em estudo.

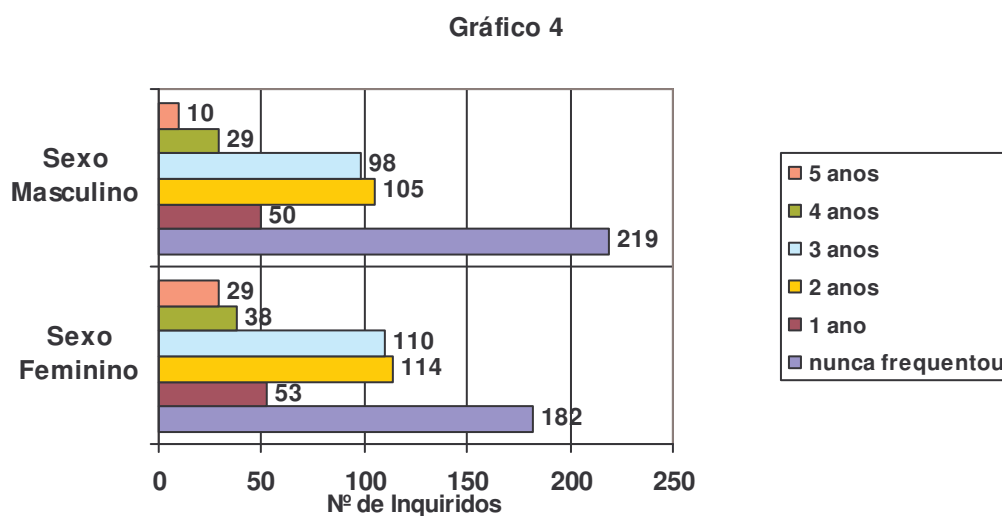


Gráfico 4 - Frequência no Ensino Pré-escolar.

Desta forma constatamos que 34,60% das adolescentes do sexo feminino e 42,86% dos adolescentes do sexo masculino, nunca frequentaram o Ensino Pré-escolar.

Verificamos ainda que o maior tempo de frequência se situa nos 2 anos (21,67%) para as adolescentes do sexo feminino, sendo também de 2 anos nos adolescentes do sexo masculino (20,55%).

Anos de retenção por sexo

O Gráfico 5 dá-nos a conhecer o número de anos de retenção ao longo do percurso escolar dos alunos do sexo feminino e masculino.

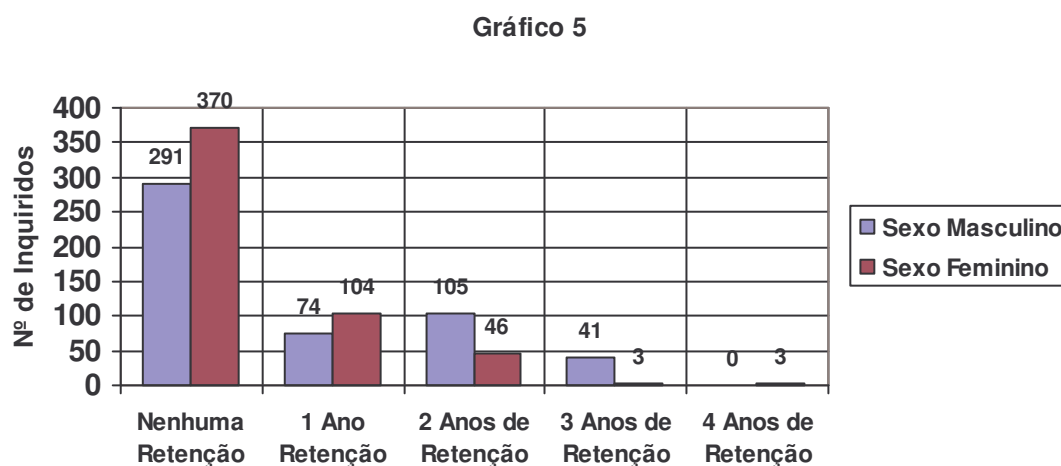


Gráfico 5 - Anos de retenção por sexo.

O Gráfico 5 mostra-nos que um número significativo de inquiridos do sexo feminino (70,34%) nunca ficou retido ao longo do seu percurso escolar, o mesmo acontecendo com a maioria dos inquiridos do sexo masculino (56,95%). Podemos ainda verificar que nesta amostra não existem inquiridos com 4 anos de retenção no sexo masculino, existindo 3 inquiridos do sexo feminino (0,57%) com 4 anos de retenção.

1.3. Dados relativos aos Encarregados de Educação

Passaremos agora a descrever alguns dados aferidos relativos aos Encarregados de Educação.

Idade dos Encarregados de Educação

Seguidamente e na Tabela 2, iremos mostrar as idades dos Encarregados de Educação dos adolescentes que fizeram parte deste estudo, expressa em percentagens.

Poderemos também observar a distribuição etária dos pais dos adolescentes inquiridos, pelos diferentes anos de escolaridade em que os filhos se encontram matriculados.

	Idade da Mãe					Idade do Pai				
	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
< ou = a 35 anos	34,29%	38,10%	21,87%	27,27%	16,00%	20,29%	20,73%	9,83%	9,09%	2,00%
36 a 40 anos	40,00%	29,76%	45,31%	22,73%	30,00%	34,78%	30,49%	39,34%	22,73%	28,00%
41 a 45 anos	15,71%	17,86%	17,19%	34,09%	32,00%	23,19%	18,29%	29,51%	29,55%	34,00%
46 a 50 anos	10,00%	9,52%	12,50%	13,64%	14,00%	10,14%	15,85%	8,20%	25,00%	22,00%
51 a 55 anos	—	4,76%	3,13%	—	8,00%	7,25%	6,10%	6,56%	11,36%	10,00%
56 a 60 anos	—	—	—	2,27%	—	1,45%	6,10%	6,56%	—	4,00%
> ou = a 61 anos	—	—	—	—	—	2,90%	2,44%	—	2,27%	—

Tabela 2 – Idade dos Encarregados de Educação.

Atendendo aos dados da Tabela 2, verificamos que a predominância de idades dos Encarregados de Educação dos inquiridos, é a seguinte:

- **5º Ano** – a idade da mãe entre a faixa etária dos 36 aos 40 anos (40,00%), encontrando-se também a do pai entre os 36 aos 40 anos (34,78%);
- **6º Ano** – a idade da mãe entre a faixa etária inferior ou igual aos 35 anos (38,10%), encontrando-se a do pai entre os 36 aos 40 anos (30,49%);
- **7º Ano** – a idade da mãe entre a faixa etária dos 36 aos 40 anos (45,31%), encontrando-se a do pai também entre os 36 aos 40 anos (39,34%);
- **8º Ano** – a idade da mãe entre a faixa etária dos 41 aos 45 anos (34,09%), encontrando-se a do pai também entre os 41 aos 45 anos (29,55%);
- **9º Ano** – a idade da mãe entre a faixa etária dos 41 aos 45 anos (32,00%), encontrando-se a do pai também entre os 41 aos 45 anos (34,00%).

Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação

Seguidamente, passaremos a analisar os resultados obtidos para aferição das habilitações académicas dos pais dos adolescentes inquiridos.

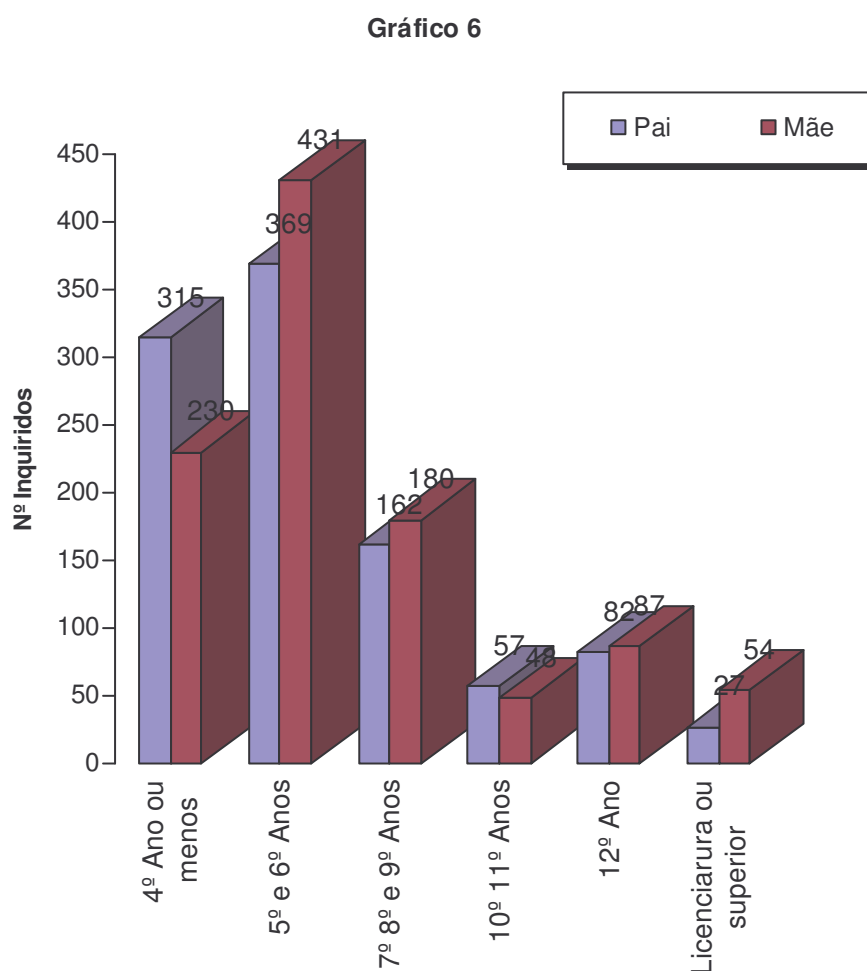


Gráfico 6 - Habilitações Académicas dos Encarregados de Educação.

Como se pode verificar através do Gráfico 6, a maioria dos Pais (36,46%), possuem habilitações literárias entre os 5º e 6º Anos (2º Ciclo), sendo que 2,67% deles, são Licenciados ou têm graduação superior à licenciatura.

Relativamente às Mães a maioria (41,84%) também possui o 5º e 6º anos de Escolaridade, existindo nesta população 5,24% de Licenciadas ou com graduação superior à licenciatura.

Tendo por referência a Escala de Warner para a Avaliação do Nível de Instrução do Encarregado de Educação podemos assinalar que tanto a maioria dos Pais como das Mães na população inquirida, pertencem à classe Média Baixa. No entanto, refere-se ainda a existência de 2,67% de Pais e 5,24% de Mães pertencentes à classe Média Alta.

Profissão dos Encarregados de Educação

Gráfico 7

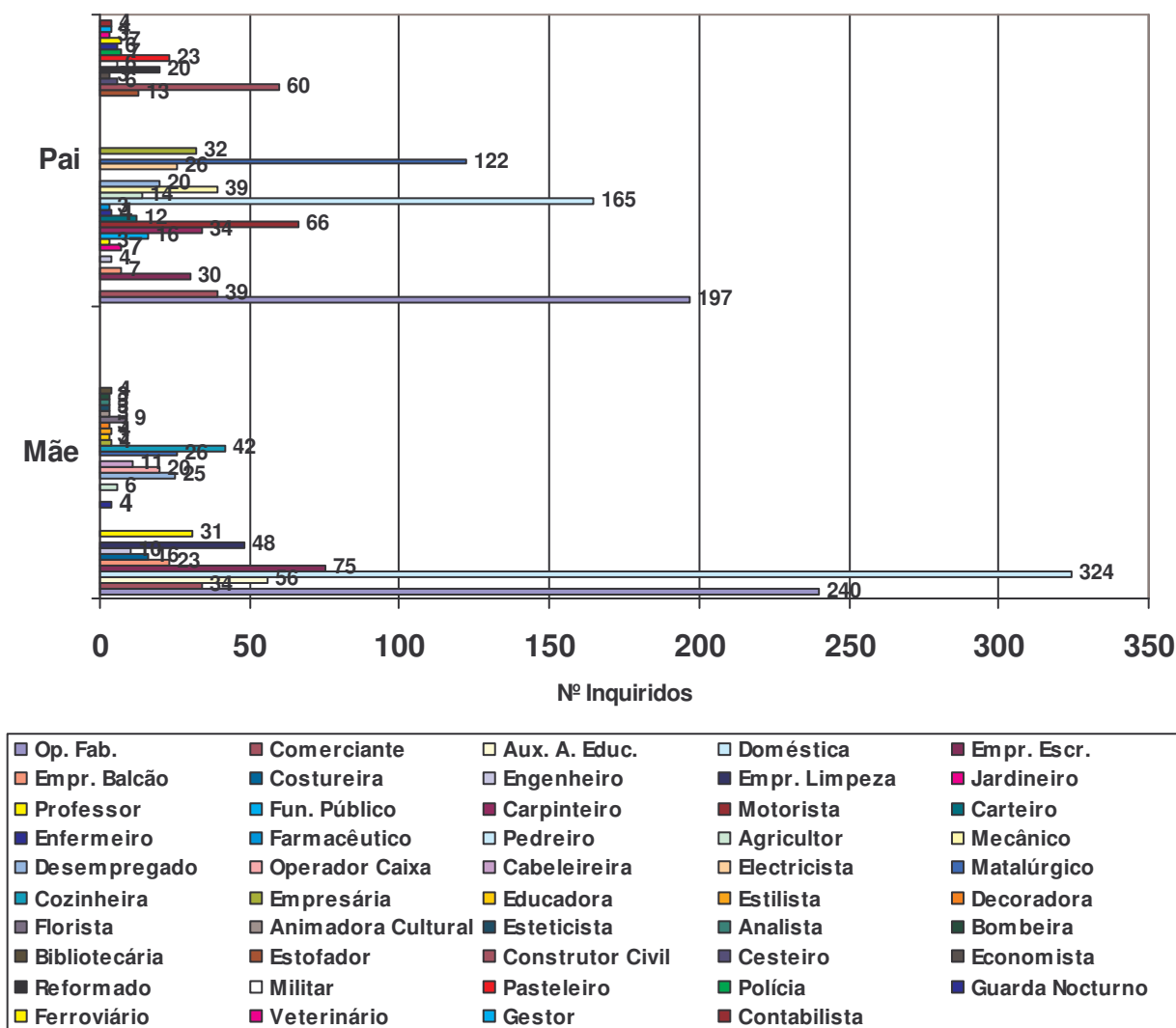


Gráfico 7 - Profissão dos Encarregados de Educação.

Como se verifica através do Gráfico 7, a amostra das Mães é constituída na sua maioria por Domésticas (31,46%) e os Pais na sua grande maioria são profissionalmente Operários Fabris (19,47%).

Tendo igualmente por referência a Escala de Warner para a Avaliação do Estatuto Sócio-Económico do Encarregado de Educação podemos assinalar que neste caso, a maioria das Mães, tendo em conta a sua situação profissional, pertencem à classe Baixa e a maioria dos Pais, pertencem à classe Média Baixa. Esta diferença em relação ao resultados do gráfico anterior pode ficar-se a dever ao facto dos encarregados de educação exercerem profissões ou actividades, que não se coadunam com as habilitações académicas que possuem.

1.4. Constituição do Agregado Familiar

Seguidamente iremos apresentar alguns dados recolhidos tendo por base o agregado familiar.

Fratrria

Com o Gráfico 8 iremos visualizar a fratria que foi apurada para cada um dos inquiridos que fez parte desta amostra, por ano de escolaridade.

Gráfico 8

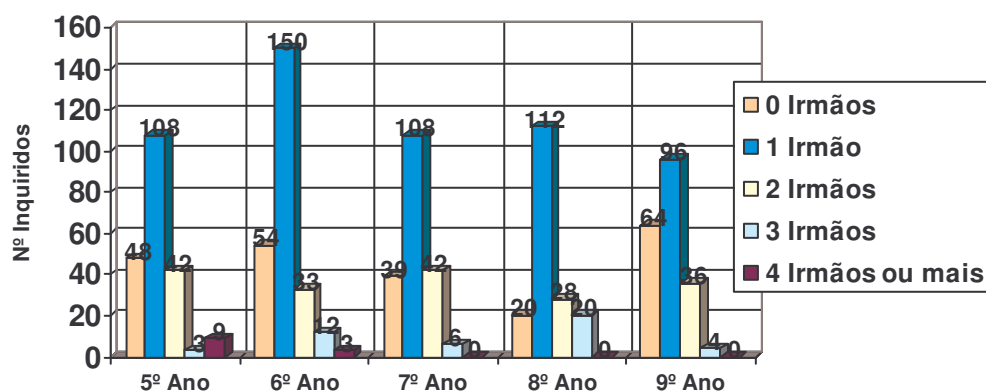


Gráfico 8 - Fratria.

Atendendo ao resultado observado no gráfico anterior, verificamos que em todos os anos de escolaridade, a maioria dos alunos (55,35%) têm um irmão. Relativamente à segunda maior prevalência do número de irmãos, os dados revelam que:

- **5º Ano** - 22,86% dos alunos não têm irmãos;
- **6º Ano** - 21,43% também não têm irmãos;
- **7º Ano** - 21,54% dos alunos têm 2 irmãos;
- **8º Ano** - 15,56% dos alunos também têm 2 irmãos;
- **9º Ano** - 32,00% dos alunos não têm irmãos.

Número de Elementos do Agregado Familiar

De seguida, passaremos a observar os resultados obtidos para a aferição do número de elementos que constituem o agregado familiar dos adolescentes inquiridos.

Gráfico 9

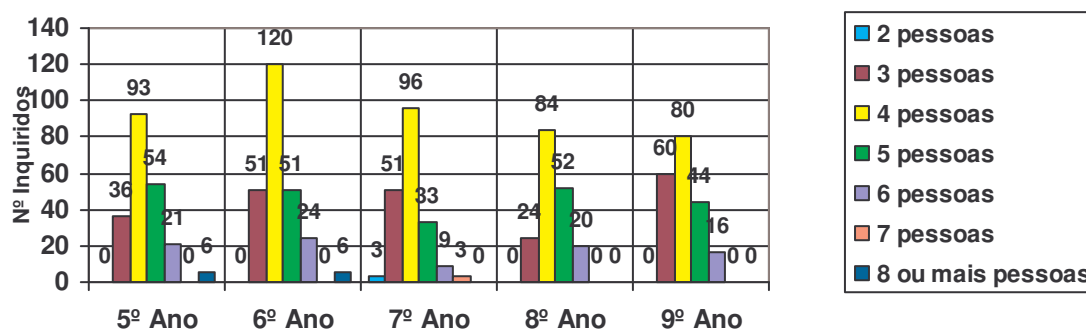


Gráfico 9 - Número de Elementos do Agregado Familiar.

Como se verifica através do Gráfico 9, a maioria dos agregados familiares dos adolescentes contemplados neste estudo, são constituídos por 4 pessoas.

De referir que no 7º Ano encontramos 3 agregados familiares (1,54%) que são constituídos apenas por 2 pessoas (deduz-se que seja o aluno e o encarregado de educação).

Salienta-se ainda que no 5º e 6º Anos existem respectivamente 2,86% e 2,38% de agregados familiares constituídos por 8 ou mais elementos.

1.5. Dados Biográficos Escolares

Seguidamente iremos fazer referência aos dados recolhidos tendo em conta alguns registos biográficos escolares.

Número de Faltas/Ano do aluno

Faltas/Anos	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
0	18	15	51	28	20	132
1	87	63	63	40	54	307
2	57	54	42	60	81	294
3	24	51	15	28	17	135
4	12	27	6	16	8	69
5	6	12	3	8	12	41
6	3	12	0	0	4	19
7 ou mais	3	18	15	0	4	40
Total	210	252	195	180	200	1037

Tabela 3 - Número de Faltas/Ano do aluno.

Tendo por base a Tabela 3, verificamos que quanto às faltas dadas sem justificação médica (apenas com as justificações dos EE), maioritariamente ao longo de um ano lectivo, do:

5º Ano - 87 (41,43%) dos alunos deram 1 falta;
 6º Ano - 63 (25,00%) dos alunos deram 1 falta;
 7º Ano - 63 (32,31%) dos alunos deram 1 falta;
 8º Ano - 60 (33,33%) dos alunos deram 2 faltas;
 9º Ano - 81 (40,50%) dos alunos deram 2 faltas.

Constatamos que no 8º Ano nenhum dos alunos deu para além de 5 faltas ao longo do ano lectivo. De referir ainda que os alunos do 6º e 7º Anos foram os que deram mais faltas ao longo do ano.

Visitas dos Encarregados de Educação à Escola

De seguida, passaremos a analisar o número de visitas que o Encarregado de Educação efectuou à escola por iniciativa própria ao longo de todo o ano lectivo.

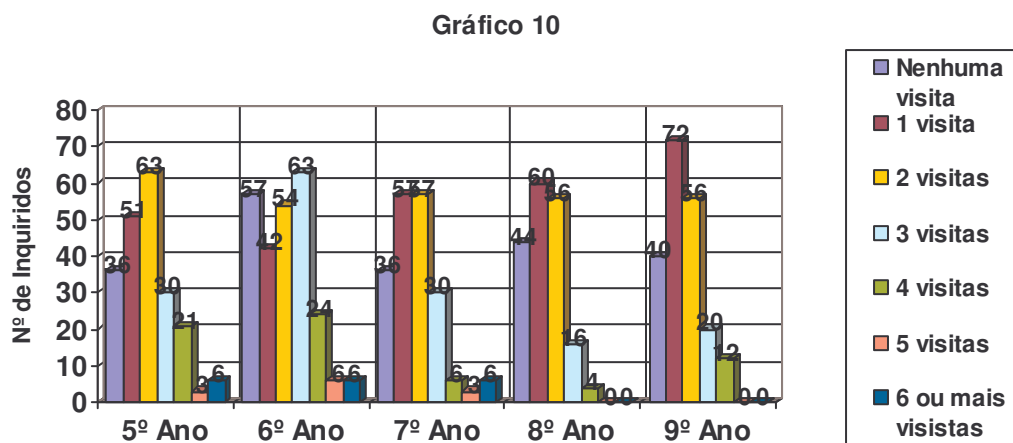


Gráfico 10 - Visitas do Encarregado de Educação à Escola.

O Gráfico 10 mostra-nos que um número significativo de EE dos alunos do 9º ano (36,00%) apenas foi uma vez à escola durante todo o ano lectivo.

Por outro lado, 2,86% dos EE dos alunos do 5º Ano, 2,38% dos EE dos alunos do 6º Ano e 3,08% dos EE dos alunos do 7º Ano, foram 6 ou mais vezes à escola por iniciativa própria, durante todo o ano lectivo.

Motivo das visitas do Encarregado de Educação à Escola

Com o intuito de melhor visualizarmos os dados apurados, passaremos a discriminar o motivo das visitas que o Encarregado de Educação efectuou à escola por iniciativa própria, ao longo de todo o ano lectivo.

Gráfico 11

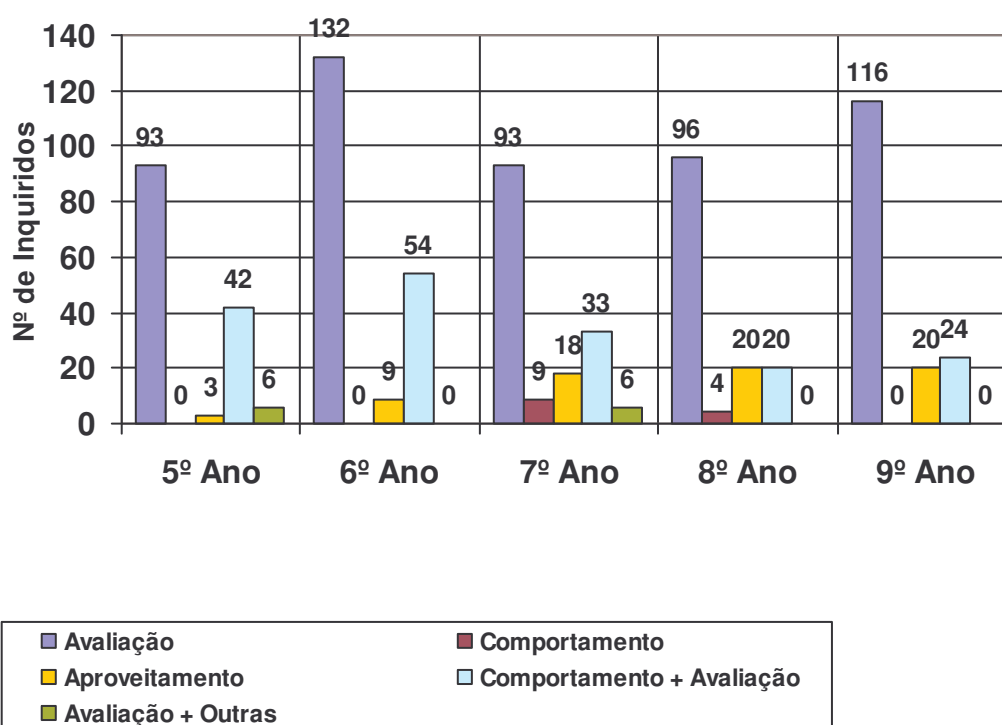


Gráfico 11 – Motivo das visitas do Encarregado de Educação à Escola.

O Gráfico 11 mostra-nos que a maioria dos EE em todos os anos de escolaridade foram à escola ao longo do ano lectivo para tomarem conhecimento da avaliação dos seus educandos.

De referir que apenas 5,66% dos EE dos alunos do 7º Ano e 2,86% dos EE dos alunos do 8º Ano, foram à escola para serem informados apenas do comportamento dos seus filhos.

Avaliação dos alunos - 1º Período

Seguidamente, passaremos a explicar os resultados que foram obtidos relativamente aos resultados finais de cada um dos períodos lectivos, relembrando que os alunos no 2º e 3º Ciclos são avaliados quantitativamente de 1 a 5, sendo que ao valor de 1 e 2, correspondem avaliações negativas e os valores 3, 4 e 5, representam avaliações positivas. Salientamos ainda que o valor 1 corresponde à avaliação com valores mais negativos e o valor 5 à avaliação com valores mais positivos.

Desta forma, iremos apenas a partir destas tabelas, fazer referência ao número de negativas (valores 1 e 2) apresentadas pelos alunos, tendo em conta o seu ano de escolaridade. Lembramos ainda que conforme já atrás referido, relativamente à avaliação final em cada período lectivo, as avaliações referem-se apenas aos valores negativos obtidos, apresentados tendo em conta as disciplinas correspondentes a cada Ciclo. Assim para o 2º Ciclo (5º e 6º Anos) as notas referem-se às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História e Geografia de Portugal, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física. Para o 3º Ciclo (7º, 8º e 9º Anos), as notas referem-se às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Física. Não foram contempladas neste estudo, tanto no 2º como no 3º Ciclos, as disciplinas de Educação Moral e Religiosa, Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, a primeira por ser de carácter facultativo e as restantes por serem de avaliação qualitativa, isto é não numeral.

Negativas/Anos	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
0	168	123	72	88	72	523
1	21	33	24	28	20	126
2	9	12	6	20	36	83
3	6	36	21	12	36	111
4	3	24	15	8	4	54
5	3	18	12	16	12	61
6 ou mais	0	6	45	8	20	79
Total	210	252	195	180	200	1037

Tabela 4 - Avaliação dos alunos - 1º Período.

Relativamente ao 1º Período podemos constatar que no 7º Ano, 23,08% dos alunos tiveram 6 ou mais negativas e que 7,14% dos alunos do 6º Ano tiveram 5 negativas.

Observou-se ainda que a maioria dos alunos do 5º Ano (80,00%) neste período, não apresentaram qualquer valor negativo (zero negativas).

Avaliação dos alunos - 2º Período

Passaremos de seguida a fazer referência às negativas observadas ao longo do 2º Período em todos os grupos alvo do nosso estudo.

Negativas/Anos	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
0	144	105	81	88	88	506
1	27	54	24	24	32	161
2	24	24	21	28	36	133
3	6	24	12	12	16	70
4	3	18	15	16	8	60
5	3	3	15	8	4	33
6 ou mais	3	24	27	4	16	74
Total	210	252	195	180	200	1037

Tabela 5 - Avaliação dos alunos - 2º Período.

No que toca ao 2º Período podemos afirmar que no 7º Ano, 13,85% dos alunos tiveram 6 ou mais negativas, tendo este número diminuído em relação ao período anterior e 7,69% dos alunos também do 7º Ano tiveram 5 negativas, tendo estes valores aumentado em relação ao período passado.

Verificamos ainda que foram os alunos do 5º Ano (68,57%) que mais continuaram sem apresentar negativas (zero negativas), no entanto o número de alunos baixou neste período.

Avaliação dos alunos - 3º Período

Apresentaremos agora a tabela que faz referência às negativas observadas ao longo do 3º Período.

Negativas/Anos	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	Total
0	165	150	99	116	112	642
1	30	30	27	20	36	143
2	6	36	15	24	28	109
3	6	12	15	12	4	49
4	3	9	9	4	4	29
5	0	9	15	4	12	40
6 ou mais	0	6	15	0	4	25
Não transita	9	30	36	12	24	111
Total	210	252	195	180	200	1037

Tabela 6 - Avaliação dos alunos - 3º Período.

No que concerne ao 3º e último Período do ano lectivo, podemos referir que no 7º Ano, 7,69% dos alunos tiveram 6 negativas ou mais, tendo este número diminuído significativamente em relação ao período anterior. No entanto, foi ainda neste grupo que se verificou o maior número de alunos com 5 negativas, também 7,69%.

Verificamos ainda que foram os alunos do 5º Ano (78,57%) que continuaram sem apresentar negativas (zero negativas), tendo o número de alunos aumentado em relação ao período passado.

Tendo por base as tabelas e os dados apurados, para melhor visualização dos resultados, passaremos a apresentar num gráfico os alunos que no final do ano, dado o número elevado de valores negativos, não transitaram de ano.

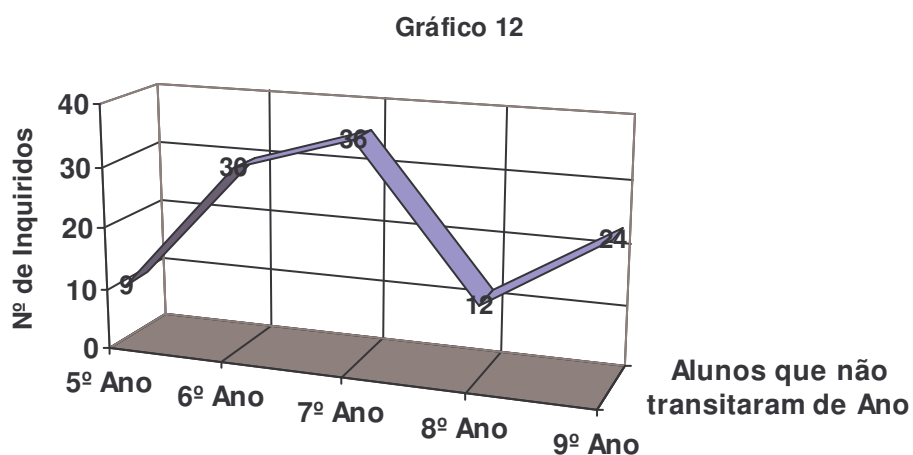


Gráfico 12 - Distribuição por Anos dos alunos que não transitaram.

Através do Gráfico 12 podemos verificar que é no 7º Ano de Escolaridade que se encontra o maior número de alunos que, de acordo com a nossa amostra, não transitaram de ano. De realçar ainda que, no 6º Ano e no universo de alunos observados, estes apresentaram também um valor consideravelmente superior de retenções, em relação aos restantes Anos de Escolaridade.

1.6. Dados de Opinião

Iremos agora fazer referência aos dados recolhidos tendo em conta alguns registos de opinião.

Resposta à questão: Estudam todos os dias?

Nesta medida, iremos apresentar dados recolhidos, os quais procuram identificar a frequência com que os alunos se dedicam aos momentos de estudo.

Gráfico 13

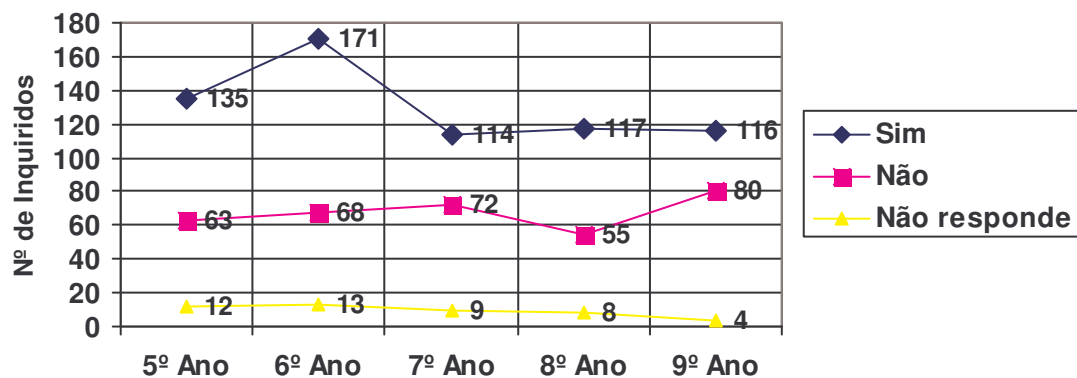


Gráfico 13 - Resposta à questão: Estudas todos os dias?

Relativamente a esta questão podemos verificar que é no 6º Ano de Escolaridade (67,86%) que se encontra o maior número de alunos que estudam todos os dias. Podemos ainda destacar que os alunos do 5º Ano também evidenciam um valor de respostas positivas superior (64,29%), relativamente aos restantes Anos de Escolaridade.

Resposta à questão: Quem se interessa pelo teu estudo?

Quanto à questão sobre quem se interessa pelo estudo dos alunos, as respostas dadas e que foram aferidas, vão ser apresentadas no seguinte Gráfico:

Gráfico 14

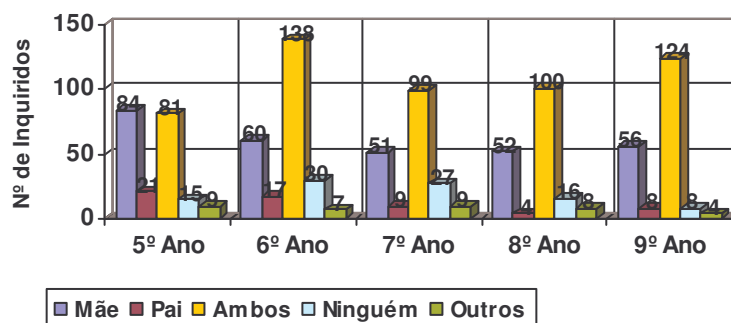


Gráfico 14 – Resposta à questão: Quem se interessa pelo teu estudo?

Tendo por base o Gráfico 14, os dados apurados revelam que quanto às pessoas que mais se interessam pelo estudo dos alunos inquiridos, maioritariamente no:

5º Ano – 84 (40,00%), é a mãe;

6º Ano – 138 (54,76%), são ambos os progenitores;

7º Ano – 99 (50,77%), trata-se também de ambos;

8º Ano – 100 (55,55%), reporta-se também a tarefa a ambos;

9º Ano – 124 (62,00%), referem-se também a ambos.

Constatamos que apenas no 5º Ano os alunos referem ser a mãe aquela que mais se interessa pelo estudo dos filhos, entendendo nos restantes Anos que o interesse é partilhado por ambos os progenitores.

Resposta à questão: Andas na escola porque queres?

Para melhor visualizarmos os dados apurados, passaremos a apresentar no Gráfico 15, as respostas apuradas face à necessidade de se saber se os inquiridos andam na escola por vontade própria.

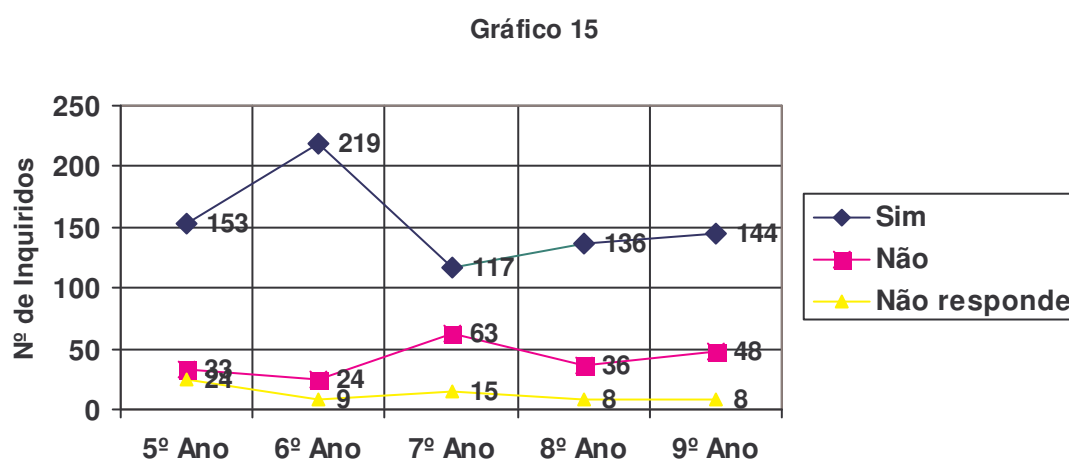


Gráfico 15 - Resposta à questão: Andas na escola porque queres?

Relativamente às respostas apuradas à questão acima colocada, a maioria dos alunos respondeu que anda na escola porque quer, tendo sido obtidas as seguintes percentagens de resposta, de acordo com os respectivos Anos:

5º Ano - 153 (72,86%);

6º Ano - 219 (86,90%);

7º Ano - 117 (60,00%);

8º Ano - 136 (75,55%);

9º Ano - 144 (72,00%).

Observamos no entanto, ser no 7º e no 9º Anos que os alunos apresentaram valores mais elevados de referência a não

andarem na escola por quererem, sendo as percentagens de 32,31% e de 24,00% respectivamente.

Resposta à questão: O que mais vêes na tv?

Com a intenção de aferirmos o que os alunos mais visualizam na televisão, elaborámos o Gráfico 16, com as respostas obtidas para esta questão, como se mostra a seguir:

Gráfico 16

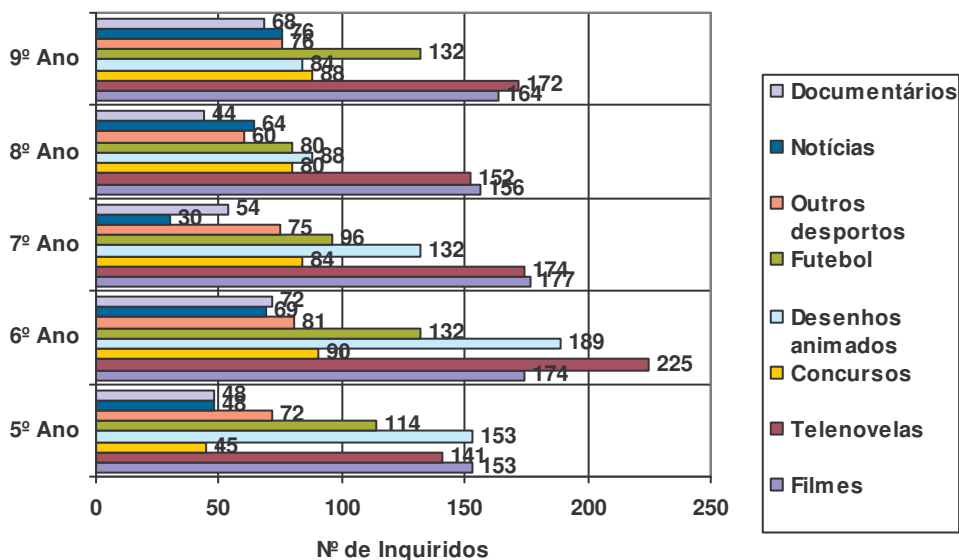


Gráfico 16 – Resposta à questão: O que mais vêes na tv?

Tendo em conta a questão anteriormente colocada, a maioria dos alunos, em referência ao seu ano de escolaridade, respondeu da seguinte maneira:

5º Ano - 72,86% dizem ver (na mesma proporção) filmes e desenhos animados;

6º Ano - 89,29% dizem ver mais as telenovelas;

7º Ano - 90,77% referem visualizar mais filmes;

8º Ano - 86,67% dizem ver também mais filmes;

9º Ano - 86,00% referem ver mais telenovelas.

De assinalar que apenas 38,00% dos alunos no 9º Ano preferem ver Notícias e que 28,57% no 6º Ano preferem ver Documentários.

Resposta à questão: Quanto tempo estudas aproximadamente por dia?

No Gráfico 17, observamos as respostas dadas quanto ao tempo que cada aluno dispensa para estudar por dia, apresentando os resultados da seguinte forma:

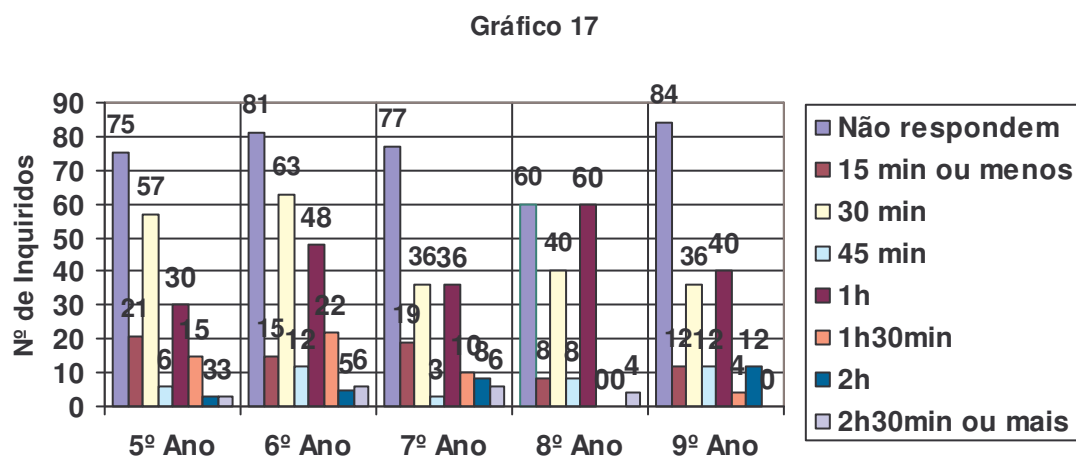


Gráfico 17 - Resposta à questão: Quanto tempo estudas aproximadamente por dia?

Desta forma, conseguimos apurar que os alunos utilizam aproximadamente por dia para estudar:

5º Ano - 27,14% 30 minutos;
 6º Ano - 25,00% 30 minutos;
 7º Ano - 18,46% 30 minutos e outros 18,46% 1 hora;
 8º Ano - 33,33% 1 hora;
 9º Ano - 20,00% também 1 hora.

Realça-se ainda que segundo os dados apurados, apenas 1,43% no 5º Ano, 2,38% no 6º Ano, 3,08% no 7º Ano e 2,22% no 8º Ano, estudam 2h30min ou mais todos os dias. De salientar ainda que nenhum dos alunos que constituíram a nossa amostra do 9º Ano, referiram estudar mais do que 2 horas.

Resposta à questão: O que mais fazes nos tempos livres?

Quanto às respostas dadas aos alunos sobre o que mais fazem nos tempos livres, observaram-se os seguintes dados, visualizados no Gráfico 18.

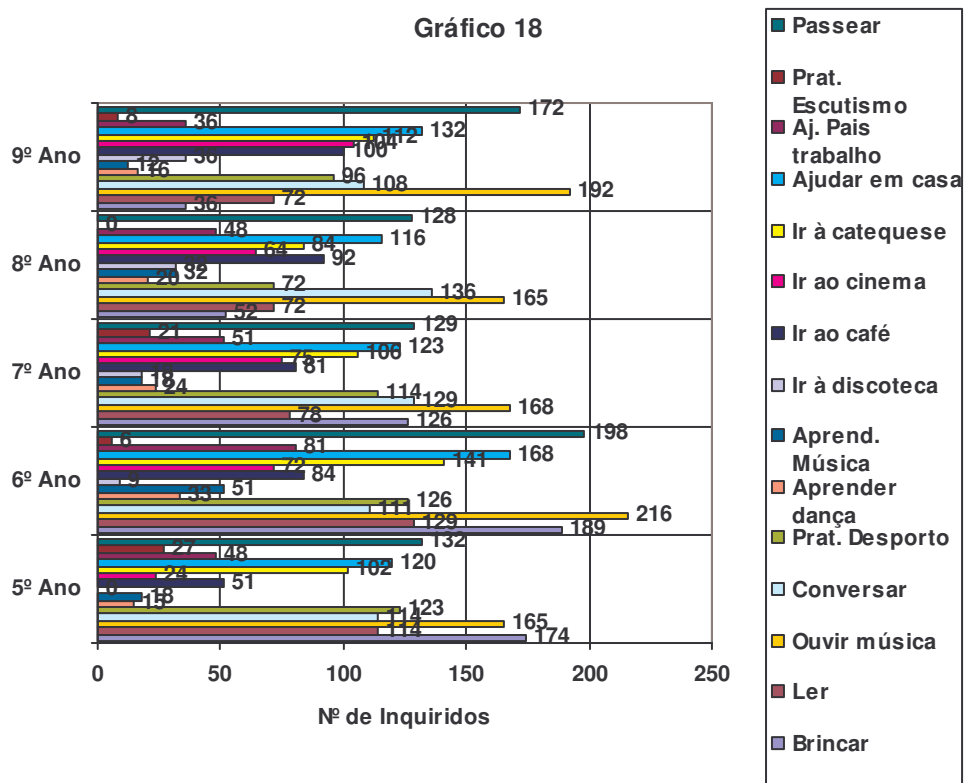


Gráfico 18 – Resposta à questão: O que mais fazes nos tempos livres?

Desta forma, verificamos que a maioria dos alunos utiliza os tempos livres para ouvir música: 6º Ano (85,71%); 7º Ano (86,15%); 8º Ano (91,66%); 9º Ano (96,00%); à excepção do 5º Ano que o que mais faz nos tempos livres é brincar (82,86%).

Resposta à questão: Qual o local onde estudas?

No seguinte Gráfico, observamos as respostas dadas quanto ao local que cada aluno utiliza para estudar, apresentando os resultados da seguinte forma:

Gráfico 19

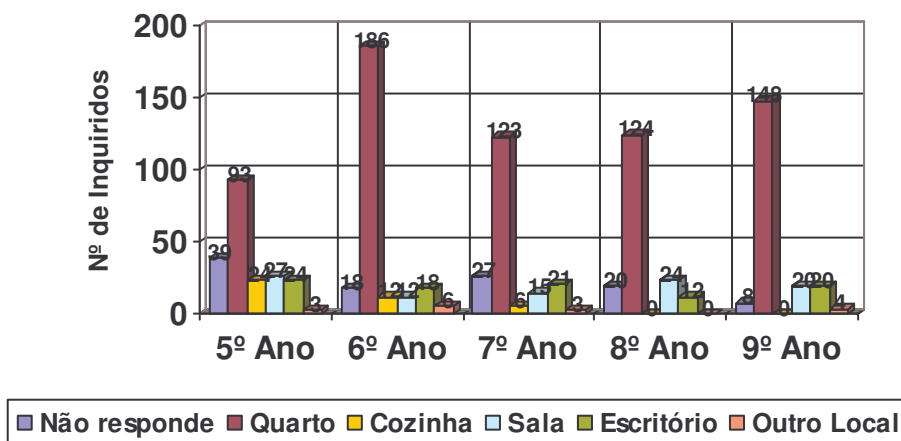


Gráfico 19 – Resposta à questão: Qual o local onde estudas?

Baseando-nos na questão anteriormente colocada, a maioria dos alunos tendo em conta o local onde estuda, respondeu que o faz no quarto, na seguinte proporção:

5º Ano - 44,29%;

6º Ano - 73,81%;

7º Ano - 63,08%;

8º Ano - 68,89%;

9º Ano - 74,00%.

De realçar que enquanto os alunos do 5º, 6º e 7º Anos fazem referência à cozinha como um local onde costumam estudar, nenhum aluno do 8º e 9º Anos o refere.

Resposta à questão: Quem te ajuda no estudo?

De seguida iremos aferir através das respostas dadas, quem costuma ajudar o aluno a estudar.

Gráfico 20

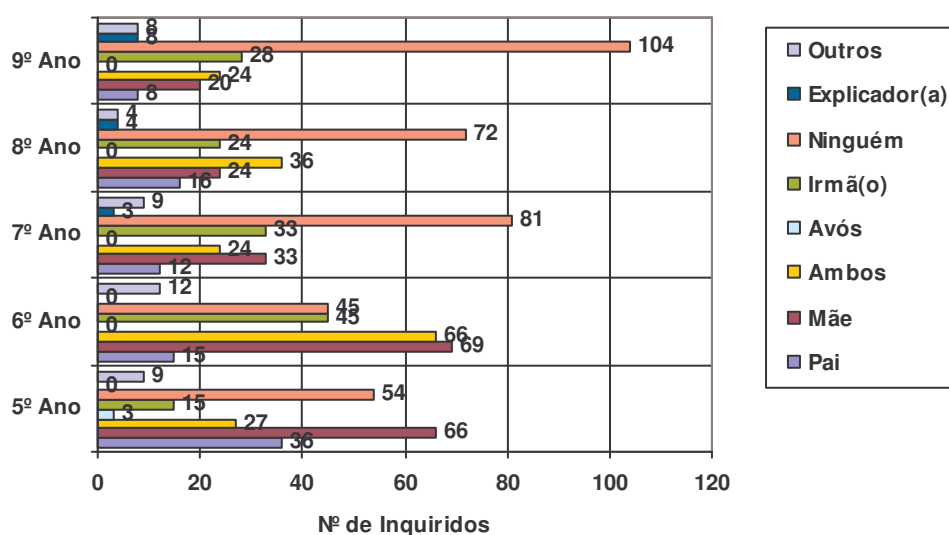


Gráfico 20 - Resposta à questão: Quem te ajuda no estudo?

Assim e tendo por base o Gráfico 20, podemos referir que a maioria dos alunos do:

- 5º Ano – 31,43% são ajudados a estudar pela mãe;
- 6º Ano – 27,38% também são ajudados a estudar pela mãe;
- 7º Ano – 41,54% referem que ninguém os ajuda a estudar;
- 8º Ano – 40,00% assinalam que ninguém os ajuda a estudar;
- 9º Ano – 52,00% referem também que ninguém os ajuda a estudar.

De assinalar que apenas 1,54% no 7º Ano, 2,22% no 8º Ano e 4,00% de alunos no 9º Ano, são ajudados a estudar por um(a) Explicador(a).

Resposta à questão: Tens computador em casa?

Relativamente ao facto dos alunos possuírem ou não computador em casa, obtivemos as respostas assinaladas no Gráfico 21.

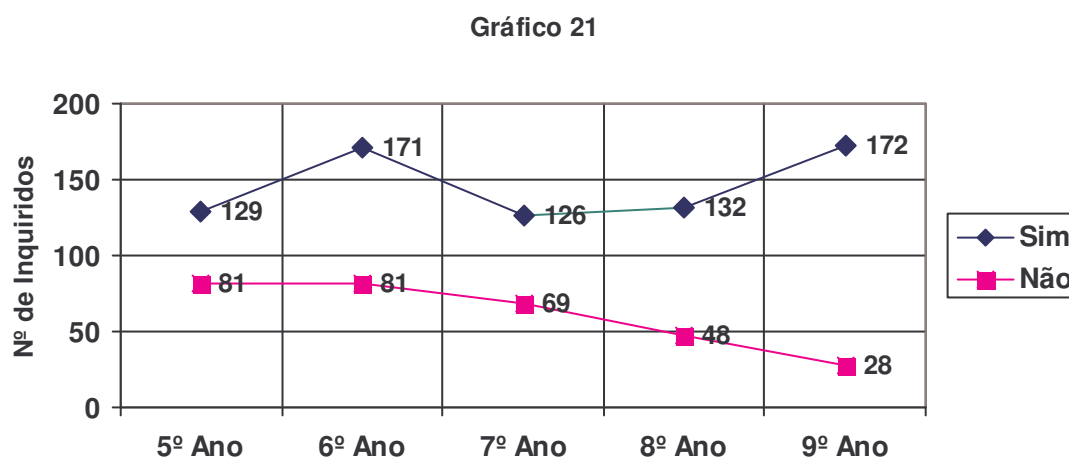


Gráfico 21 – Resposta à questão: Tens computador em casa?

Segundo as respostas apuradas à questão acima colocada, a maioria dos alunos respondeu que tem computador em casa, tendo sido obtidas as seguintes percentagens de resposta, de acordo com os respectivos Anos:

5º Ano - 129 (61,43%);

6º Ano - 171 (67,86%);

7º Ano - 126 (64,62%);

8º Ano - 132 (73,33%);

9º Ano - 172 (86,00%).

Observamos no entanto, ser no 5º, 6º e no 7º Anos que um maior número de alunos afirmam não possuir computador em casa, sendo as percentagens de 38,57%, de 32,14%, e de 35,38% respectivamente.

Resposta à questão: Utilizas o computador em casa para quê?

O Gráfico 22 revela-nos qual a finalidade da utilização do computador em casa, pelos alunos alvo desta investigação.

Gráfico 22

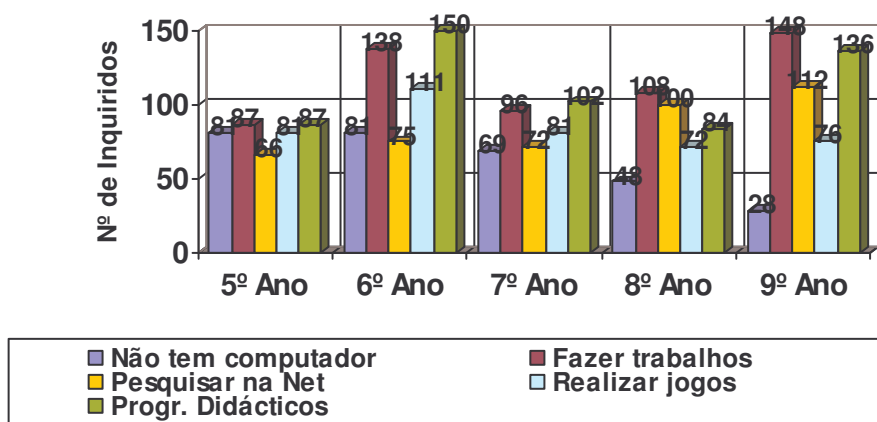


Gráfico 22 - Resposta à questão: Utilizas o computador em casa para quê?

Tendo presente apenas os alunos que responderam ter computador em casa, nas respostas apuradas à questão, foram obtidas as seguintes percentagens de resposta, de acordo com os respectivos Anos:

5º Ano - 41,43% para fazer trabalhos e 41,43% também para executar programas didácticos;

6º Ano - 59,52% para executar programas didácticos;

7º Ano - 52,31% também para executar programas didácticos;

8º Ano - 60,00% para fazer trabalhos;

9º Ano - 74,00% também para fazer trabalhos.

Verificamos no entanto, que são os alunos do 8º e 9º Ano que mais pesquisam na Internet, sendo as percentagens respectivamente de 55,55% e 56,00%.

2. Resultados obtidos com a Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes

Passaremos de seguida, a discriminar os resultados obtidos com a escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes para todos os Anos de Escolaridade. Lembramos que as opções de resposta têm por base uma escala ordinal de 1 a 6, onde o 1 corresponde a "Discordo Totalmente" e o 6 a "Concordo Totalmente".

2.1. Resultados obtidos com os alunos do 5º Ano

Relativamente às respostas dadas pelos alunos do 5º Ano, obtivemos a seguinte Tabela:

		5º Ano					
Itens	Escala	1	2	3	4	5	6
Parece que os meus pais só reparam em mim quando estou zangado.			20,48 43	44,76 94	24,76 52	10,00 21	
Tenho a convicção que os meus pais são capazes de me ouvir.			5,24 11	55,24 116	14,76 31	24,76 52	
Tenho prazer em ajudar os meus pais sempre que posso.					15,24 32	84,76 178	
Frequentemente sinto zanga contra os meus pais sem saber porquê.			19,52 41	35,24 74	45,24 95		
Acredito que os meus pais se esforçam por compreender os meus sentimentos.				18,10 38	59,52 125	22,38 47	
Quando os meus pais andam preocupados também me sinto preocupado.					25,24 53	74,76 157	
Fico aborrecido com os meus pais porque parece que tenho sempre de estar a pedir o seu apoio e suporte.			15,24 32	65,24 137	19,52 41		
Falo com os meus pais acerca de tudo.				10,00 21	34,76 73	55,24 116	
Fico feliz quando posso ser útil aos meus pais.					10,96 23	89,04 187	

N=210

Tabela 7 – Resultados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes no 5º Ano.

Os resultados para os alunos do 5º Ano apontam para os seguintes valores nas diferentes dimensões:

- Zanga - com uma escala ordinal de 3 (44,76%), 4 (45,24%) e 4 (65,24%), para respostas negativas à percepção de indisponibilidade das figuras de vinculação;
- Disponibilidade - com uma escala ordinal de 4 (55,24%), 4 (59,52%) e 6 (55,24%), para respostas que têm por propósito avaliar em que medida o adolescente tem confiança na figura de vinculação;
- Parceria Corrigida para Objectivos - com uma escala ordinal de 6 (84,76%), 6 (74,76%) e 6 (89,04%), para respostas onde se pretende definir quanto o adolescente tem em consideração as necessidades e sentimentos da figura de vinculação.

2.2. Resultados obtidos com os alunos do 6º Ano

No que respeita às respostas dadas pelos alunos do 6º Ano, obtivemos a seguinte Tabela:

		6º Ano					
Itens	Escala	1	2	3	4	5	6
Parece que os meus pais só reparam em mim quando estou zangado.		6,35		15,08	44,85	24,20	9,52
		16		38	113	61	24
Tenho a convicção que os meus pais são capazes de me ouvir.			9,52	10,32	59,92	20,24	
			24	26	151	51	
Tenho prazer em ajudar os meus pais sempre que posso.					9,92	15,08	75,00
					25	38	189
Frequentemente sinto zanga contra os meus pais sem saber porquê.				17,83	63,10	19,07	
				45	159	48	
Acredito que os meus pais se esforçam por compreender os meus sentimentos.		6,75	9,52	23,02	56,75	3,96	
		17	24	58	143	10	

Quando os meus pais andam preocupados também me sinto preocupado.			1,98	79,77	14,68	3,57
			5	201	37	9
Fico aborrecido com os meus pais porque parece que tenho sempre de estar a pedir o seu apoio e suporte.		5,95	29,76	50,00	14,29	
		15	75	126	36	
Falo com os meus pais acerca de tudo.				10,32	75,00	14,68
				26	189	37
Fico feliz quando posso ser útil aos meus pais.					21,83	78,17
					55	197

N=252

Tabela 8 - Resultados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes no 6º Ano.

Os resultados para os alunos do 6º Ano assinalam os seguintes valores:

- Zanga - com uma escala ordinal de 4 (44,85%), 4 (63,10%) e 4 (50,00%), para respostas negativas à percepção de indisponibilidade das figuras de vinculação;

- Disponibilidade - com uma escala ordinal de 4 (59,92%), 4 (56,75%) e 5 (75,00%), para respostas que têm por objectivo avaliar em que medida o adolescente tem confiança na figura de vinculação;

- Parceria Corrigida para Objectivos - com uma escala ordinal de 6 (75,00%), 4 (79,77%) e 6 (78,17%), para respostas onde se pretende definir quanto o adolescente tem em consideração as necessidades e sentimentos da figura de vinculação.

2.3. Resultados obtidos com os alunos do 7º Ano

Seguidamente, passaremos a explicar às respostas dadas pelos alunos do 7º Ano, as quais foram compiladas na seguinte Tabela:

7º Ano						
Itens	1	2	3	4	5	6
Parece que os meus pais só reparam em mim quando estou zangado.		2,05 4	9,74 19	74,36 145	10,77 21	3,08 6
Tenho a convicção que os meus pais são capazes de me ouvir.		49,74 97	30,26 59	20,00 39		
Tenho prazer em ajudar os meus pais sempre que posso.				9,23 18	10,26 20	80,51 157
Frequentemente sinto zanga contra os meus pais sem saber porquê.			9,23 18	10,77 21	65,13 127	14,87 29
Acredito que os meus pais se esforçam por compreender os meus sentimentos.	4,62 9	6,15 12	55,39 108	20,00 39	9,74 19	4,10 8
Quando os meus pais andam preocupados também me sinto preocupado.		7,69 15	10,77 21	21,54 42	36,93 72	23,07 45
Fico aborrecido com os meus pais porque parece que tenho sempre de estar a pedir o seu apoio e suporte.		5,13 10	5,64 11	17,44 34	66,15 129	5,64 11
Falo com os meus pais acerca de tudo.		13,85 27	45,13 88	20,00 39	21,02 41	
Fico feliz quando posso ser útil aos meus pais.				5,64 11	19,49 38	74,87 146

N=195

Tabela 9 - Resultados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes no 7º Ano.

Foram aferidos para os alunos do 7º Ano, os seguintes valores nas diferentes dimensões:

- Zanga - com uma escala ordinal de 4 (74,36%), 5 (65,13%) e 5 (66,15%), em respostas negativas à percepção de indisponibilidade das figuras de vinculação;

- Disponibilidade - com uma escala ordinal de 2 (49,74%), 3 (55,39%) e 3 (45,13%), nas respostas que têm por objectivo avaliar em que medida o adolescente tem confiança na figura de vinculação;

- Parceria Corrigida para Objectivos - com uma escala ordinal de 6 (80,51%), 5 (36,93%) e 6 (74,87%), nas respostas que

definem quanto o adolescente tem em consideração as necessidades e sentimentos da figura de vinculação.

2.4. Resultados obtidos com os alunos do 8º Ano

Relativamente às respostas dadas pelos adolescentes do 8º Ano, obtivemos a seguinte Tabela:

		8º Ano					
Itens	Escala	1	2	3	4	5	6
Parece que os meus pais só reparam em mim quando estou zangado.			14,45 26	20,56 37	25,00 45	21,11 38	18,88 34
Tenho a convicção que os meus pais são capazes de me ouvir.			6,11 11	60,00 108	30,00 54	3,89 7	
Tenho prazer em ajudar os meus pais sempre que posso.					4,44 8	20,00 36	75,56 136
Frequentemente sinto zanga contra os meus pais sem saber porquê.			3,88 7	6,12 11	23,89 43	31,11 56	35,00 63
Acredito que os meus pais se esforçam por compreender os meus sentimentos.		3,34 6	10,55 19	15,00 27	5,00 9	36,66 66	29,45 53
Quando os meus pais andam preocupados também me sinto preocupado.					6,11 11	20,56 37	73,33 132
Fico aborrecido com os meus pais porque parece que tenho sempre de estar a pedir o seu apoio e suporte.				4,44 8	10,56 19	33,33 60	51,67 93
Falo com os meus pais acerca de tudo.			14,45 26	9,44 17	40,56 73	20,00 36	15,55 28
Fico feliz quando posso ser útil aos meus pais.						17,22 31	82,78 149
		N=180					

Tabela 10 – Resultados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes no 8º Ano.

Os resultados para os alunos do 8º Ano assinalam os valores que se seguem:

– Zanga – com uma escala ordinal de 4 (25,00%), 6 (35,00%) e 6 (51,67%), para respostas negativas quanto à percepção de indisponibilidade das figuras de vinculação;

- Disponibilidade - com uma escala ordinal de 3 (60,00%), 5 (36,66%) e 4 (40,56%), para respostas que pretendem avaliar em que medida o adolescente tem confiança na figura de vinculação;

- Parceria Corrigida para Objectivos - com uma escala ordinal de 6 (75,56%), 6 (73,33%) e 6 (82,78%), em respostas onde se pretende auscultar quanto o adolescente tem em consideração as necessidades e sentimentos da figura de vinculação.

2.5. Resultados obtidos com os alunos do 9º Ano

Apresentando agora as respostas dadas pelos adolescentes do 8º Ano, obtivemos a seguinte Tabela:

		9º Ano					
Itens	Escala	1	2	3	4	5	6
Parece que os meus pais só reparam em mim quando estou zangado.		5,50 11	6,50 13	9,50 19	16,00 32	41,50 83	21,00 42
Tenho a convicção que os meus pais são capazes de me ouvir.			47,00 94	30,50 61	17,00 34	5,50 11	
Tenho prazer em ajudar os meus pais sempre que posso.						18,50 37	81,50 163
Frequentemente sinto zanga contra os meus pais sem saber porquê.				6,50 13	10,50 21	35,50 71	47,50 95
Acredito que os meus pais se esforçam por compreender os meus sentimentos.			6,00 12	8,50 17	18,00 36	31,50 63	36,00 72
Quando os meus pais andam preocupados também me sinto preocupado.						20,50 41	79,50 159
Fico aborrecido com os meus pais porque parece que tenho sempre de estar a pedir o seu apoio e suporte.					14,50 29	21,50 43	64,00 128
Falo com os meus pais acerca de tudo.		6,00 12	9,50 19	18,00 36	34,00 68	26,00 52	6,50 13
Fico feliz quando posso ser útil aos meus pais.						4,50 9	95,50 191

N=200

Tabela 11 - Resultados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes no 9º Ano.

Os valores apurados para os alunos do 9º Ano assinalam as seguintes percentagens nas diferentes dimensões:

- Zanga - com uma escala ordinal de 5 (41,50%), 6 (47,50%) e 6 (64,00%), para respostas negativas à percepção de indisponibilidade das figuras de vinculação;
- Disponibilidade - com uma escala ordinal de 2 (47,00%), 6 (36,00%) e 4 (34,00%), para respostas que têm por objectivo avaliar em que medida o adolescente tem confiança na figura de vinculação;
- Parceria Corrigida para Objectivos - com uma escala ordinal de 6 (81,50%), 6 (79,50%) e 6 (95,50%), para respostas onde se procura saber quanto o adolescente tem em consideração as necessidades e sentimentos da figura de vinculação.

2.6. Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes.

Com o intuito de compararmos os resultados apurados com os diferentes Anos de Escolaridade e para as quatro dimensões, elaborámos a Tabela que a seguir se apresenta:

Anos de Escolaridade		5º	6º	7º	8º	9º	Moda %
Itens	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	
A. Parece que os meus pais só reparam em mim quando estou zangado.	3 44,76	4 44,85	4 74,36	4 25,00	5 41,50		
B. Tenho a convicção que os meus pais são capazes de me ouvir.	4 55,24	4 59,92	2 49,79	3 60,00	2 47,00		
C. Tenho prazer em ajudar os meus pais sempre que posso.	6 84,76	6 75,00	6 80,51	6 75,56	6 81,50		
D. Frequentemente sinto zanga contra os meus pais sem saber porquê.	4 45,24	4 63,10	5 65,13	6 35,00	6 47,50		
E. Acredito que os meus pais se esforçam por compreender os meus sentimentos.	4 59,52	4 56,75	3 55,39	5 36,66	6 36,00		
F. Quando os meus pais andam preocupados também me sinto preocupado.	6 74,76	4 79,77	5 36,93	6 73,33	6 79,50		
G. Fico aborrecido com os meus pais porque parece que tenho sempre de estar a pedir o seu apoio e suporte.	4 65,24	4 50,00	5 66,15	6 51,67	6 64,00		
H. Falo com os meus pais acerca de tudo.	6 55,24	5 75,00	3 45,13	4 40,56	4 34,00		
I. Fico feliz quando posso ser útil aos meus pais.	6 89,04	6 78,17	6 74,87	6 82,78	6 95,50		

N=1037

Tabela 12 – Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes.

Com a comparação dos resultados obtidos (e através da Moda), salientamos que nos Itens C, F e I correspondentes às respostas onde se pretende saber quanto o adolescente tem em consideração as necessidades e sentimentos da figura de vinculação (Parceria Corrigida para Objectivos), verificamos que há uma maioria significativa de respostas que se situam no valor máximo assinalado pela escala, correspondendo ao “Concordo Totalmente”.

Para os Itens B, E e H correspondentes às respostas que têm por objectivo avaliar em que medida o adolescente tem confiança na figura de vinculação (Disponibilidade), observa-se que os alunos do 5º e 6º Anos apresentam valores superiores para os Itens B e H, situando os alunos do 8º e 9º

Anos principalmente, a sua máxima pontuação da escala, no Item E.

Ainda para os Itens A, D e G correspondentes às respostas negativas à percepção de indisponibilidade das figuras de vinculação (Zanga), podemos observar que os 5º e 6º Anos apresentam um valor na escala ordinal, inferior ao dos inquiridos do 8º e 9º Anos que se situaram no valor máximo da escala, correspondendo ao "Concordo Totalmente".

No Gráfico 21 podemos visualizar melhor a comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes.

Gráfico 23

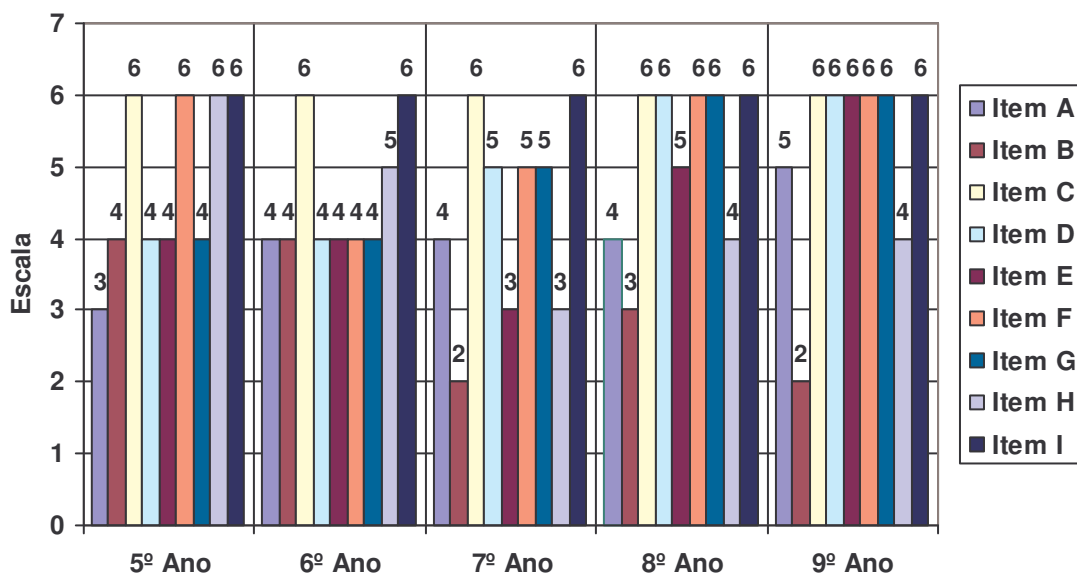


Gráfico 23 - Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes.

3. Resultados obtidos com as Escalas do Inventário de Percepções Adolescentes

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos com o Inventário de Percepções Adolescentes aplicado aos adolescentes, em todos os Anos de Escolaridade e para as diferentes escalas.

3.1. Resultados obtidos com a Escala Autonomia

Começaremos por fazer referência aos resultados apurados para a Escala Autonomia em todos os Anos de Escolaridade.

Resultados obtidos com a Escala Autonomia no 5º Ano

Das respostas dadas pelos alunos do 5º Ano e tendo em conta a Escala Autonomia, obtivemos a seguinte Tabela:

AUTONOMIA

Itens	5º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
1. Quem te deixa sair quando tu queres?	14,76	11,43	45,71	23,34	4,76
	31	24	96	49	10
4. Quem te deixa vestir como queres?	19,52	26,67	40,00	9,53	4,28
	41	56	84	20	9
7. Quem não te obriga a fazer coisas quando te queixas que não queres?	30,00	57,14			12,86
	63	120			27
10. Quem te deixa fazer o que queres?	37,62	34,28	8,57	15,25	4,28
	79	72	18	32	9
11. Quem te deixa gastar o teu dinheiro como queres?	24,77	28,09	2,38	34,76	10,00
	52	59	5	73	21
12. Quem te deixa ficar acordado até tarde sem pedires?	35,24	20,00	19,52	16,67	8,57
	74	42	41	35	18

N=210

Tabela 13 – Resultados da Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes – 5º Ano.

A partir dos resultados obtidos podemos destacar que para os alunos do 5º Ano:

- nos Itens 1 e 4 (Autonomia Extrema), existe uma predominância para Ambos os progenitores;
- no Item 7 (Autonomia Frouxa), existe uma selecção clara da Mãe;
- nos Itens 10 a 12 (Autonomia Moderada), existe uma predominância acentuada para o Pai, no entanto no Item 11 da mesma escala, a resposta mais assinalada pelos alunos foi Nenhum.

Resultados obtidos com a Escala Autonomia no 6º Ano

Nas respostas apuradas pelos alunos do 6º Ano e reportando-nos às categorias em causa, obtivemos a seguinte Tabela:

AUTONOMIA

Itens	6º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
1. Quem te deixa sair quando tu queres?	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
	19,45	14,68	33,33	30,16	2,38
4. Quem te deixa vestir como queres?	49	37	84	76	6
	13,49	16,27	29,37	40,87	
7. Quem não te obriga a fazer coisas quando te queixas que não queres?	34	41	74	103	
	30,56	54,76	0,79		13,89
10. Quem te deixa fazer o que queres?	77	138	2		35
	28,17	23,42	15,87	26,19	6,35
11. Quem te deixa gastar o teu dinheiro como queres?	71	59	40	66	16
	18,25	21,43	25,00	32,54	2,78
12. Quem te deixa ficar acordado até tarde sem pedires?	46	54	63	82	7
	33,73	25,40	13,49	25,00	2,38
	85	64	34	63	6

N=252

Tabela 14 - Resultados da Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes - 6º Ano.

Dados os resultados obtidos podemos referir que para os alunos do 6º Ano:

- nos Itens 1 e 4 (Autonomia Extrema), existe uma predominância para Ambos os progenitores no Item 1 e para Nenhum no Item 4;
- no Item 7 (Autonomia Frouxa), existe uma tendência acentuada da Mãe;
- nos Itens 10 a 12 (Autonomia Moderada), existe uma predominância clara para o Pai, no entanto no Item 11 da mesma escala, a resposta mais assinalada pelos alunos foi Nenhum.

Resultados obtidos com a Escala Autonomia no 7º Ano

Observando as respostas dadas pelos alunos do 7º Ano, obtivemos a Tabela que se segue:

AUTONOMIA

Itens	7º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
1. Quem te deixa sair quando tu queres?	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
	24,62	14,87	15,90	40,51	4,10
4. Quem te deixa vestir como queres?	48	29	31	79	8
	20,00	33,33	30,26	13,33	3,08
7. Quem não te obriga a fazer coisas quando te queixas que não queres?	39	65	59	26	6
	40,00	29,74	24,10		6,15
10. Quem te deixa fazer o que queres?	78	58	47		12
	31,79	27,69	32,82	1,03	6,67
11. Quem te deixa gastar o teu dinheiro como queres?	62	54	64	2	13
	16,41	23,07	19,49	37,95	3,08
12. Quem te deixa ficar acordado até tarde sem pedires?	32	45	38	74	6
	32,31	25,13	18,97	20,00	3,59
	63	49	37	39	7

N=195

Tabela 15 - Resultados da Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes - 7º Ano.

Verificando os resultados obtidos podemos assinalar que para os alunos do 7º Ano:

- nos Itens 1 e 4 (Autonomia Extrema), existe discrepância de resultados, havendo uma clara incidência de respostas no Item 1 para Nenhum e no Item 4 para a Mãe;
- no Item 7 (Autonomia Frouxa), existe uma tendência acentuada para o Pai;
- nos Itens 10 a 12 (Autonomia Moderada), existe uma discrepância nos três Itens, com predominância para Ambos no Item 10, para Nenhum no Item 11 e no Item 12 a resposta mais assinalada pelos alunos foi o Pai.

Resultados obtidos com a Escala Autonomia no 8º Ano

Baseando-nos nas respostas dadas pelos alunos do 8º Ano e tendo por base as categorias referidas anteriormente, elaborámos a seguinte Tabela:

AUTONOMIA

Itens	8º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
1. Quem te deixa sair quando tu queres?	32,78	21,11	27,22	18,89	
	59	38	49	34	
4. Quem te deixa vestir como queres?	40,56	21,67	25,00	10,56	2,21
	73	39	45	19	4
7. Quem não te obriga a fazer coisas quando te queixas que não queres?	35,00	27,22	10,56	21,11	6,11
	63	49	19	38	11
10. Quem te deixa fazer o que queres?	23,89	25,00	12,78	35,00	3,33
	43	45	23	63	6
11. Quem te deixa gastar o teu dinheiro como queres?	31,11	23,89	6,11	35,00	3,89
	56	43	11	63	7
12. Quem te deixa ficar acordado até tarde sem pedires?	25,56	32,21	26,67	12,78	2,78
	46	58	48	23	5

N=180

Tabela 16 - Resultados da Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes - 8º Ano.

Visualizando os resultados obtidos podemos afirmar que para os alunos do 8º Ano:

- nos Itens 1 e 4 (Autonomia Extrema), existe uma predominância nas respostas para o Pai;
- no Item 7 (Autonomia Frouxa), existe uma tendência acentuada também para a Mãe;
- nos Itens 10 a 11 (Autonomia Moderada), existe uma predominância clara para Nenhum nos Itens 10 e 11, no entanto no Item 12 da mesma escala, a resposta mais assinalada pelos alunos foi Mãe.

Resultados obtidos com a Escala Autonomia no 9º Ano

Com as respostas apuradas pelos alunos do 9º Ano, obtivemos a seguinte Tabela:

AUTONOMIA

Itens	9º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
1. Quem te deixa sair quando tu queres?	35,50	24,50	23,50	15,50	1,00
	71	49	47	31	2
4. Quem te deixa vestir como queres?	31,50	25,50	24,50	18,50	
	63	51	49	37	
7. Quem não te obriga a fazer coisas quando te queixas que não queres?	26,00	33,50	13,00	19,50	8,00
	52	67	26	39	16
10. Quem te deixa fazer o que queres?	26,00	23,00	11,50	36,50	3,00
	52	46	23	73	6
11. Quem te deixa gastar o teu dinheiro como queres?	14,50	21,50	13,50	44,50	6,00
	29	43	27	89	12
12. Quem te deixa ficar acordado até tarde sem pedires?	29,50	31,50	27,00	8,50	3,50
	59	63	54	17	7

N=200

Tabela 17 – Resultados da Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes – 9º Ano.

Dados os resultados obtidos podemos referir que para os alunos do 9º Ano:

- nos Itens 1 e 4 (Autonomia Extrema), existe uma incidência de respostas em Pai;
- no Item 7 (Autonomia Frouxa), existe uma tendência acentuada para a Mãe;
- nos Itens 10 a 11 (Autonomia Moderada), existe uma predominância clara para Nenhum nos Itens 10 e 11, no entanto no Item 12 da mesma escala, a resposta mais assinalada pelos alunos foi a Mãe.

3.2. Comparação dos Resultados em todos os Anos com a Escala Autonomia

No intuito de compararmos os resultados apurados nos diferentes Anos de Escolaridade e no que toca à Escala Autonomia, elaborámos a Tabela que a seguir se apresenta:

Itens \ Anos de Escolaridade	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
1. Quem te deixa sair quando tu queres?	Ambos 45,71	Ambos 33,33	Nenhum 40,51	Pai 32,78	Pai 33,50	Moda %
4. Quem te deixa vestir como queres?	Ambos 40,00	Nenhum 40,87	Mãe 33,33	Pai 40,56	Pai 31,50	
7. Quem não te obriga a fazer coisas quando te queixas que não queres?	Mãe 57,14	Mãe 54,76	Pai 40,00	Pai 35,00	Mãe 33,50	
10. Quem te deixa fazer o que queres?	Pai 37,60	Pai 28,17	Ambos 32,82	Nenhum 35,00	Nenhum 36,50	
11. Quem te deixa gastar o teu dinheiro como queres?	Nenhum 34,76	Nenhum 32,54	Nenhum 37,95	Nenhum 35,00	Nenhum 44,50	
12. Quem te deixa ficar acordado até tarde sem pedires?	Pai 35,24	Pai 33,73	Pai 32,31	Mãe 32,31	Mãe 31,50	

N=1037

Tabela 18 - Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala Autonomia do Inventário de Percepções Adolescentes.

Com a comparação dos resultados obtidos, salientamos que nos Itens 1 e 4 correspondentes ao conceito Autonomia Extrema os alunos do 2º Ciclo (5º e 6º Anos) designam Ambos os progenitores com maior frequência, havendo no 3º Ciclo (principalmente nos dois últimos anos) uma tendência para o Pai.

Relativamente ao Item 7 correspondente ao conceito Autonomia Frouxa, os alunos do 2º Ciclo apontam a Mãe com maior frequência, tendo o 3º Ciclo (principalmente o 7º e 8º Anos) assinalado maioritariamente o Pai.

No que toca aos Itens 10, 11 e 12 correspondentes ao conceito Autonomia Moderada, os alunos do 2º Ciclo apontam o Pai com maior frequência, tendo o 3º Ciclo (principalmente o 8º e 9º Anos) dado em maior número a resposta Nenhum.

3.3. Resultados obtidos com a Escala Amor

De seguida, faremos referência aos resultados apurados para a Escala Amor em todos os Anos de Escolaridade.

Resultados obtidos com a Escala Amor no 5º Ano

Das respostas dadas pelos alunos do 5º Ano e tendo em conta a Escala Amor, obtivemos os resultados expressos nesta Tabela:

AMOR

Itens	5º Ano				
	Pai % / N	Mãe % / N	Ambos % / N	Nenhum % / N	Outros Quem? % / N
13. Quem te ajuda a dar festas para os teus amigos?		58,57 123		35,71 75	5,72 12
14. Quem gosta de estar com os teus amigos em casa?	11,90 25	24,78 52	34,76 73	10,47 22	18,09 38

16. Quem é que os teus amigos admiram?	33,81	40,95	6,19	2,38	16,67
	71	86	13	5	35
17. Quem quer ouvir as tuas ideias?	16,67	22,86	31,90	23,33	5,24
	35	48	67	49	11
22. Quem fala contigo sobre coisas íntimas?	31,90	35,25	26,19	1,90	4,76
	67	74	55	4	10
24. Quem quer saber como realmente te sentes?	21,43	26,67	46,67	5,23	
	45	56	98	11	
25. Quem diz bem de ti?	23,34	29,52	21,43	18,09	7,62
	49	62	45	38	16
26. Quem fala nas coisas bem feitas que tu fazes?	14,76	10,95	63,81	2,38	8,10
	31	23	134	5	17
27. Quem diz que tens bom feitio?	12,86	32,38	46,19	1,43	7,14
	27	68	97	3	15
28. Quem fica feliz por te ver quando chegas da escola?	14,29	22,86	44,76	8,09	10,00
	30	48	94	17	21
29. Quem gosta de discutir assuntos contigo?	30,00	22,86	35,24	9,04	2,86
	63	48	74	19	6
30. Quem gosta de sair contigo?	28,09	30,00	36,67	2,86	2,38
	59	63	77	6	5
31. Quem gosta de fazer coisas contigo?	19,52	34,76	38,57	2,86	4,29
	41	73	81	6	9
32. Quem passa um tempo agradável contigo em casa?	17,62	25,24	43,33	8,09	5,72
	37	53	91	17	12
33. Quem te fala com uma voz carinhosa e amiga?	14,76	63,81	18,57	1,43	1,43
	31	134	39	3	3
34. Quem te sorri com frequência?	11,90	22,38	60,48	1,91	3,33
	25	47	127	4	7
35. Quem te acarinhava e beijava ao deitar quando eras pequeno?	17,14	26,19	56,67		
	36	55	119		
36. Quem diz que gosta de ti?	5,24	9,05	74,76	6,67	4,28
	11	19	157	14	9
37. Quem te faz sentir melhor depois de falar contigo sobre os teus problemas?	28,09	39,05	30,00		2,86
	59	82	63		6
38. Quem sabe como te sentes quando estás triste?	21,43	35,24	30,00	8,09	5,24
	45	74	63	17	11
39. Quem te anima quando estás triste?	29,05	15,71	34,29	4,28	16,67
	61	33	72	9	35
40. Quem te faz sentir melhor quando estás com medo?	35,24	24,76	36,19		3,81
	74	52	76		8
41. Quem gosta de falar contigo sobre assuntos do dia-a-dia?	16,67	28,09	37,14	12,86	5,24
	35	59	78	27	11
43. Quem te incentiva a ler?	12,86	15,24	68,09		3,81
	27	32	143		8
44. Quem te diz onde poderás encontrar aquilo que queres saber?	22,38	35,24	33,81	5,24	3,33
	47	74	71	11	7
45. Quem gosta mais de ficar contigo em casa do que sair?	18,57	24,76	27,14	29,53	

	39	52	57	62	
47. Quem te faz sentir importante?	12,38	37,62	40,00	7,62	2,38
	26	79	84	16	5
48. Quem te dá carinho e atenção?	8,09	10,48	79,52		1,91
	17	22	167		4
49. Quem quer que passes bastante tempo na sua companhia?	11,43	26,67	57,62		4,28
	24	56	121		9
52. Quem te dá muita atenção em casa?	27,14	37,62	29,05		6,19
	57	79	61		13

N=210

Tabela 19 – Resultados da Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes – 5º Ano.

A partir dos resultados obtidos e relativamente à Escala Amor, podemos destacar que para os alunos do 5º Ano:

- nos Itens 13 a 16 (Encorajamento da Sociabilidade), existe uma predominância nas respostas para Mãe nos Itens 13 e 16, e para Ambos no Item 14;
- no Item 17 (Encorajamento do Pensamento Autónomo), existe uma selecção de resposta em Ambos;
- nos Itens 22 e 24 (Tratamento Igualitário), existe uma predominância acentuada para a Mãe no primeiro item, no entanto no Item 24 da mesma escala, a resposta mais assinalada pelos alunos foi Ambos;
- nos Itens 25 a 28 (Avaliação Positiva), existe uma predominância nas respostas para Ambos, apenas no Item 25 a resposta mais escolhida foi a Mãe;
- nos Itens 29 a 32 (Partilha), existe uma selecção clara de resposta em Ambos;
- nos Itens 33 a 36 (Expressão do Afecto), existe uma predominância acentuada na escolha para Ambos, no entanto no Item 33 da mesma escala, a resposta mais assinalada pelos alunos foi Mãe;
- nos Itens 37 a 40 (Suporte Emocional), existe uma incidência nas escolhas para Mãe nos Itens 37 e 38 e para Ambos nos Itens 39 e 40;

- nos Itens 41 a 44 (Estímulo Intelectual), existe uma predominância acentuada nos Itens 41 e 43 para Ambos e no Item 44 para Mãe;
- nos Itens 45 a 48 (Atenção Centrada no Filho), existe uma incidência de escolha para Ninguém no Item 45 e para Ambos nos Itens 47 e 48;
- nos Itens 49 e 52 (Possessividade), o maior número de respostas dadas para o Item 49 foi Ambos e para o Item 52, a resposta mais assinalada pelos alunos foi Mãe.

Resultados obtidos com a Escala Amor no 6º Ano

Relativamente às respostas apuradas pelos alunos do 6º Ano e tendo em conta a Escala Amor, obtivemos a seguinte Tabela:

AMOR

Itens	6º Ano				
	Pai % / N	Mãe % / N	Ambos % / N	Nenhum % / N	Outros Quem? % / N
13. Quem te ajuda a dar festas para os teus amigos?		42,46 107	13,49 34	37,70 95	6,35 16
14. Quem gosta de estar com os teus amigos em casa?	18,25 46	37,70 95	30,16 76	9,13 23	4,76 12
16. Quem é que os teus amigos admiram?	36,90 93	38,49 97	14,29 36	3,57 9	6,75 17
17. Quem quer ouvir as tuas ideias?	25,40 64	32,14 81	30,16 76	11,51 29	0,79 2
22. Quem fala contigo sobre coisas íntimas?	26,98 68	31,35 79	33,73 85	1,19 3	6,75 17
24. Quem quer saber como realmente te sentes?	19,84 50	21,03 53	39,29 99	14,29 36	5,55 14
25. Quem diz bem de ti?	9,52 24	15,08 38	54,76 138	8,33 21	12,31 31
26. Quem fala nas coisas bem feitas que tu fazes?	13,09 33	18,65 47	61,51 155	4,37 11	2,38 6
27. Quem diz que tens bom feitio?	23,41 59	25,00 63	30,16 76	21,43 54	
28. Quem fica feliz por te ver quando chegas da	17,06	22,62	50,40	8,73	1,19

escola?	43	57	127	22	3
29. Quem gosta de discutir assuntos contigo?	23,41	18,65	44,45	13,49	
	59	47	112	34	
30. Quem gosta de sair contigo?	25,00	29,37	38,09	5,95	1,59
	63	74	96	15	4
31. Quem gosta de fazer coisas contigo?	14,68	24,60	53,18	7,54	
	37	62	134	19	
32. Quem passa um tempo agradável contigo em casa?	25,00	38,10	23,02	10,71	3,17
	63	96	58	27	8
33. Quem te fala com uma voz carinhosa e amiga?	29,37	32,54	34,52	3,57	
	74	82	87	9	
34. Quem te sorri com frequência?	25,79	31,75	38,89	0,79	2,78
	65	80	98	2	7
35. Quem te acarinhava e beijava ao deitar quando eras pequeno?	23,82	32,14	40,87		3,17
	60	81	103		8
36. Quem diz que gosta de ti?	15,87	21,83	49,21	1,98	11,11
	40	55	124	5	28
37. Quem te faz sentir melhor depois de falar contigo sobre os teus problemas?	12,70	48,80	17,86	9,13	11,51
	32	123	45	23	29
38. Quem sabe como te sentes quando estás triste?	28,57	37,70	26,98	3,97	2,78
	72	95	68	10	7
39. Quem te anima quando estás triste?	16,27	21,83	45,23	4,37	12,30
	41	55	114	11	31
40. Quem te faz sentir melhor quando estás com medo?	19,84	22,63	53,17	0,79	3,57
	50	57	134	2	9
41. Quem gosta de falar contigo sobre assuntos do dia-a-dia?	21,43	33,73	32,14	5,16	7,54
	54	85	81	13	19
43. Quem te incentiva a ler?	19,44	30,95	36,11	10,72	2,78
	49	78	91	27	7
44. Quem te diz onde poderás encontrar aquilo que queres saber?	13,49	16,27	56,75	11,11	2,38
	34	41	143	28	6
45. Quem gosta mais de ficar contigo em casa do que sair?	20,24	31,35	22,22	15,48	10,71
	51	79	56	39	27
47. Quem te faz sentir importante?	28,57	30,16	35,32	4,76	1,19
	72	76	89	12	3
48. Quem te dá carinho e atenção?	13,89	18,65	43,25	14,29	9,92
	35	47	109	36	25
49. Quem quer que passes bastante tempo na sua companhia?	23,02	29,37	34,52		13,09
	58	74	87		33
52. Quem te dá muita atenção em casa?	18,65	30,56	38,49	3,57	8,73
	47	77	97	9	22

N=252

Tabela 20 – Resultados da Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes – 6º Ano.

Atendendo aos resultados aferidos podemos destacar que para os alunos do 6º Ano:

- nos Itens 13 a 16 (Encorajamento da Sociabilidade), existe uma predominância de resposta para Mãe;
- no Item 17 (Encorajamento do Pensamento Autónomo), existe também uma selecção clara de resposta em Mãe;
- nos Itens 22 e 24 (Tratamento Igualitário), existe uma predominância acentuada para Ambos nos dois Itens;
- nos Itens 25 a 28 (Avaliação Positiva), existe uma incidência nas respostas para Ambos;
- nos Itens 29 a 32 (Partilha), existe uma opção clara de resposta em Ambos para os Itens 29, 30 e 31 e uma predominância nas respostas para Mãe no Item 32;
- nos Itens 33 a 36 (Expressão do Afecto), existe uma incidência acentuada na escolha para Ambos, em todos os Itens;
- nos Itens 37 a 40 (Suporte Emocional), existe uma incidência nas escolhas para Mãe nos Itens 37 e 38 e para Ambos nos Itens 39 e 40;
- nos Itens 41 a 44 (Estímulo Intelectual), existe uma escolha acentuada no Item 41 para a Mãe e de Ambos para os Itens 43 e 44;
- nos Itens 45 a 48 (Atenção Centrada no Filho), existe uma incidência de escolha para Mãe no Item 45 e para Ambos nos Itens 47 e 48;
- nos Itens 49 e 52 (Possessividade), o maior número de respostas assinaladas pelos alunos foi Ambos.

Resultados obtidos com a Escala Amor no 7º Ano

Tendo por base as respostas dadas pelos alunos do 7º Ano e atendendo à Escala Amor, obtivemos os resultados expressos na Tabela que a seguir se apresenta:

AMOR

7º Ano

Itens	Pai % / N	Mãe % / N	Ambos % / N	Nenhum % / N	Outros Quem? % / N
13. Quem te ajuda a dar festas para os teus amigos?	10,77 21	37,95 74	31,79 62	13,85 27	5,64 11
14. Quem gosta de estar com os teus amigos em casa?	30,26 59	32,82 64	19,49 38	9,23 18	8,20 16
16. Quem é que os teus amigos admiram?	31,28 61	38,97 76	24,11 47	2,05 4	3,59 7
17. Quem quer ouvir as tuas ideias?	23,59 46	32,82 64	29,74 58		13,85 27
22. Quem fala contigo sobre coisas íntimas?	24,62 48	42,05 82	31,28 61		2,05 4
24. Quem quer saber como realmente te sentes?	20,51 40	31,28 61	38,98 76	7,18 14	2,05 4
25. Quem diz bem de ti?	18,97 37	32,31 63	38,97 76	6,67 13	3,08 6
26. Quem fala nas coisas bem feitas que tu fazes?	25,13 49	29,23 57	31,28 61	9,74 19	4,62 9
27. Quem diz que tens bom feitio?	22,56 44	32,82 64	16,41 32	24,11 47	4,10 8
28. Quem fica feliz por te ver quando chegas da escola?	23,08 45	30,26 59	37,43 73	3,59 7	5,64 11
29. Quem gosta de discutir assuntos contigo?	30,26 59	40,00 78	26,15 51	3,08 6	0,51 1
30. Quem gosta de sair contigo?	14,87 29	26,15 51	49,23 96	6,67 13	3,08 6
31. Quem gosta de fazer coisas contigo?	23,59 46	22,56 44	24,62 48	10,26 20	18,97 37
32. Quem passa um tempo agradável contigo em casa?	21,54 42	29,74 58	18,97 37	4,62 9	25,13 49
33. Quem te fala com uma voz carinhosa e amiga?	30,26 59	36,41 71	28,72 56	2,05 4	2,56 5
34. Quem te sorri com frequência?	24,62 48	28,21 55	40,51 79	3,07 6	3,59 7
35. Quem te acarinhava e beijava ao deitar quando eras pequeno?	31,28 61	37,44 73	27,69 54	1,03 2	2,56 5
36. Quem diz que gosta de ti?	25,13 49	30,26 59	37,43 73	4,10 8	3,08 6
37. Quem te faz sentir melhor depois de falar contigo sobre os teus problemas?	37,95 74	31,28 61	25,13 49	1,54 3	4,10 8
38. Quem sabe como te sentes quando estás triste?	24,62 48	36,41 71	19,49 38	10,77 21	8,71 17
39. Quem te anima quando estás triste?	31,28 61	35,39 69	20,00 39	8,71 17	4,62 9
40. Quem te faz sentir melhor quando estás com	32,31	37,94	24,62	4,10	1,03

medo?	63	74	48	8	2
41. Quem gosta de falar contigo sobre assuntos do dia-a-dia?	15,90	18,46	40,51	14,36	10,77
	31	36	79	28	21
43. Quem te incentiva a ler?	27,18	13,85	49,74	3,59	5,64
	53	27	97	7	11
44. Quem te diz onde poderás encontrar aquilo que queres saber?	23,59	32,82	34,36	5,64	3,59
	46	64	67	11	7
45. Quem gosta mais de ficar contigo em casa do que sair?	18,97	34,87	26,16	20,00	
	37	68	51	39	
47. Quem te faz sentir importante?	18,97	27,18	24,10	25,13	4,62
	37	53	47	49	9
48. Quem te dá carinho e atenção?	25,13	32,82	34,87	4,10	3,08
	49	64	68	8	6
49. Quem quer que passes bastante tempo na sua companhia?	32,31	38,97	18,98	2,05	7,69
	63	76	37	4	15
52. Quem te dá muita atenção em casa?	22,56	28,73	26,15	18,46	4,10
	44	56	51	36	8

N=195

Tabela 21 - Resultados da Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes - 7º Ano.

Dos resultados obtidos podemos destacar que para os alunos do 7º Ano:

- nos Itens 13 a 16 (Encorajamento da Sociabilidade), existe uma predominância de resposta para Mãe;
- no Item 17 (Encorajamento do Pensamento Autónomo), existe uma selecção de resposta também em Mãe;
- nos Itens 22 e 24 (Tratamento Igualitário), existe uma predominância acentuada para a Mãe no primeiro item, no entanto no Item 24 da mesma escala, a resposta mais assinalada pelos alunos foi Ambos;
- nos Itens 25 a 28 (Avaliação Positiva), existe uma predominância nas respostas para Ambos, apenas no Item 27 a resposta mais escolhida foi a Mãe;
- nos Itens 29 a 32 (Partilha), existe uma predominância acentuada nos Itens 29 e 32 para Mãe e nos Itens 30 e 31 para Ambos;

- nos Itens 33 a 36 (Expressão do Afecto), existe uma predominância acentuada de escolha nos Itens 33 e 35 para Mãe, no entanto nos Itens 34 e 36 da mesma escala, a resposta mais assinalada pelos alunos foi Ambos;
- nos Itens 37 a 40 (Suporte Emocional), existe uma incidência na escolha para Pai no Item 37 e para Mãe nos Itens 38, 39 e 40;
- nos Itens 41 a 44 (Estímulo Intelectual), existe uma selecção clara de resposta em Ambos;
- nos Itens 45 a 48 (Atenção Centrada no Filho), existe uma incidência de escolha para Mãe nos Itens 45 e 47 e para Ambos no Item 48;
- nos Itens 49 e 52 (Possessividade), o maior número de respostas assinaladas pelos alunos para os dois Itens foi Mãe.

Resultados obtidos com a Escala Amor no 8º Ano

Com as respostas apuradas pelos alunos do 8º Ano e tendo em conta a Escala Amor, elaborámos a seguinte Tabela:

AMOR

Itens	8º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
13. Quem te ajuda a dar festas para os teus amigos?	18,89	27,22	16,67	28,89	8,33
	34	49	30	52	15
14. Quem gosta de estar com os teus amigos em casa?	17,78	35,56	28,33	14,44	3,89
	32	64	51	26	7
16. Quem é que os teus amigos admiram?	37,78	27,22	13,89	11,11	10,00
	68	49	25	20	18
17. Quem quer ouvir as tuas ideias?	14,44	22,78	25,00	36,11	1,67
	26	41	45	65	3
22. Quem fala contigo sobre coisas íntimas?	21,67	28,33	15,00	23,89	11,11
	39	51	27	43	20
24. Quem quer saber como realmente te sentes?	28,34	37,22	6,11	26,11	2,22
	51	67	11	47	4
25. Quem diz bem de ti?	19,44	23,33	41,11	8,34	7,78

	35	42	74	15	14
26. Quem fala nas coisas bem feitas que tu fazes?	16,67	21,67	32,77	20,56	8,33
	30	39	59	37	15
27. Quem diz que tens bom feitio?	25,56	32,78	19,44	15,00	7,22
	46	59	35	27	13
28. Quem fica feliz por te ver quando chegas da escola?	17,22	20,00	51,67	7,78	3,33
	31	36	93	14	6
29. Quem gosta de discutir assuntos contigo?	16,67	20,56	27,21	20,00	15,56
	30	37	49	36	28
30. Quem gosta de sair contigo?	6,11	16,11	57,22	5,00	15,56
	11	29	103	9	28
31. Quem gosta de fazer coisas contigo?	21,66	26,11	37,78	6,67	7,78
	39	47	68	12	14
32. Quem passa um tempo agradável contigo em casa?	18,89	32,22	40,00	7,78	1,11
	34	58	72	14	2
33. Quem te fala com uma voz carinhosa e amiga?	27,22	34,44	29,45	6,67	2,22
	49	62	53	12	4
34. Quem te sorri com frequência?	22,78	25,00	43,89	1,67	6,66
	41	45	79	3	12
35. Quem te acarinhava e beijava ao deitar quando eras pequeno?	20,00	32,78	42,22	2,78	2,22
	36	59	76	5	4
36. Quem diz que gosta de ti?	17,22	22,22	51,67	5,00	3,89
	31	40	93	9	7
37. Quem te faz sentir melhor depois de falar contigo sobre os teus problemas?	17,78	25,56	41,10	3,89	11,67
	32	46	74	7	21
38. Quem sabe como te sentes quando estás triste?	15,56	29,44	16,11	17,22	21,67
	28	53	29	31	39
39. Quem te anima quando estás triste?	20,55	31,11	17,78	21,67	8,89
	37	56	32	39	16
40. Quem te faz sentir melhor quando estás com medo?	25,56	23,33	40,00	7,22	3,89
	46	42	72	13	7
41. Quem gosta de falar contigo sobre assuntos do dia-a-dia?	23,89	33,89	20,00	15,56	6,66
	43	61	36	28	12
43. Quem te incentiva a ler?	15,00	22,22	52,78	5,00	5,00
	27	40	95	9	9
44. Quem te diz onde poderás encontrar aquilo que queres saber?	15,56	29,44	36,11	17,78	1,11
	28	53	65	32	2
45. Quem gosta mais de ficar contigo em casa do que sair?	20,00	41,11	11,67	23,89	3,33
	36	74	21	43	6
47. Quem te faz sentir importante?	16,67	25,00	32,22	26,11	
	30	45	58	47	
48. Quem te dá carinho e atenção?	12,78	23,33	37,78	18,33	7,78
	23	42	68	33	14
49. Quem quer que passes bastante tempo na sua companhia?	22,78	42,22	25,56	5,00	4,44
	41	76	46	9	8
52. Quem te dá muita atenção em casa?	27,22	20,00	13,89	35,00	3,89
	49	36	25	63	7

N=180

Tabela 22 - Resultados da Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes - 8º Ano.

Atendendo aos resultados aferidos podemos referir que para os alunos do 8º Ano:

- nos Itens 13 a 16 (Encorajamento da Sociabilidade), existe uma predominância de resposta no Item 13 para Nenhum, no item 14 para Mãe e no Item 16 para Pai;
- no Item 17 (Encorajamento do Pensamento Autónomo), existe também uma selecção clara de resposta em Nenhum;
- nos Itens 22 e 24 (Tratamento Igualitário), existe uma predominância acentuada para Mãe nos dois Itens;
- nos Itens 25 a 28 (Avaliação Positiva), existe uma incidência nas respostas para Ambos nos Itens 25, 26 e 28 e para Mãe no Item 27;
- nos Itens 29 a 32 (Partilha), existe uma incidência acentuada na escolha para Ambos, em todos os Itens;
- nos Itens 33 a 36 (Expressão do Afecto), existe uma opção clara de resposta em Ambos para os Itens 34, 35 e 36 e de Mãe para o Item 33;
- nos Itens 37 a 40 (Suporte Emocional), existe uma incidência nas escolhas para Ambos nos Itens 37 e 40 e para Mãe nos Itens 38 e 39;
- nos Itens 41 a 44 (Estímulo Intelectual), existe uma escolha acentuada no Item 41 para a Mãe e de Ambos para os Itens 43 e 44;
- nos Itens 45 a 48 (Atenção Centrada no Filho), existe uma incidência de escolha para Mãe no Item 45 e para Ambos nos Itens 47 e 48;
- nos Itens 49 e 52 (Possessividade), o maior número de respostas assinaladas pelos alunos para o Item 49 foi Mãe e para o Item 50 foi Nenhum.

Resultados obtidos com a Escala Amor no 9º Ano

Das respostas dadas pelos alunos do 9º Ano e tendo em conta a Escala Amor, obtivemos os resultados expressos na seguinte Tabela:

AMOR

Itens	9º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
13. Quem te ajuda a dar festas para os teus amigos?	14,00	31,50	20,50	29,50	4,50
	28	63	41	59	9
14. Quem gosta de estar com os teus amigos em casa?	25,50	29,50	31,50	8,00	5,50
	51	59	63	16	11
16. Quem é que os teus amigos admiram?	18,50	19,50	23,50	24,00	14,50
	37	39	47	48	29
17. Quem quer ouvir as tuas ideias?	13,00	20,50	22,50	42,50	1,50
	26	41	45	85	3
22. Quem fala contigo sobre coisas íntimas?	15,50	26,00	10,50	33,50	14,50
	31	52	21	67	29
24. Quem quer saber como realmente te sentes?	21,50	23,50	19,50	24,00	11,50
	43	47	39	48	23
25. Quem diz bem de ti?	24,50	29,00	38,00		8,50
	49	58	76		17
26. Quem fala nas coisas bem feitas que tu fazes?	14,00	18,00	39,50	26,00	2,50
	28	36	79	52	5
27. Quem diz que tens bom feitio?	19,00	21,50	34,00	17,00	8,50
	38	43	68	34	17
28. Quem fica feliz por te ver quando chegas da escola?	13,50	19,50	56,00	8,50	2,50
	27	39	112	17	5
29. Quem gosta de discutir assuntos contigo?	20,00	21,50	29,50	18,50	10,50
	40	43	59	37	21
30. Quem gosta de sair contigo?	19,50	23,50	43,50	5,50	8,00
	39	47	87	11	16
31. Quem gosta de fazer coisas contigo?	20,00	27,00	37,50	7,00	8,50
	40	54	75	14	17
32. Quem passa um tempo agradável contigo em casa?	24,50	34,00	31,50	8,00	2,00
	49	68	63	16	4
33. Quem te fala com uma voz carinhosa e amiga?	30,00	42,00	8,50	1,50	18,00
	60	84	17	3	36
34. Quem te sorri com frequência?	28,00	39,00	22,50	3,50	7,00
	56	78	45	7	14
35. Quem te acarinhava e beijava ao deitar quando eras pequeno?	19,50	33,50	42,50	1,50	3,00
	39	67	85	3	6

36. Quem diz que gosta de ti?	10,00	13,00	60,00	9,50	7,50
	20	26	120	19	15
37. Quem te faz sentir melhor depois de falar contigo sobre os teus problemas?	21,00	24,50	30,00	6,00	18,50
	42	49	60	12	37
38. Quem sabe como te sentes quando estás triste?	17,00	39,50	17,50	14,50	11,50
	34	79	35	29	23
39. Quem te anima quando estás triste?	11,00	24,50	34,00	22,50	8,00
	22	49	68	45	16
40. Quem te faz sentir melhor quando estás com medo?	29,00	19,50	44,50	4,50	2,50
	58	39	89	9	5
41. Quem gosta de falar contigo sobre assuntos do dia-a-dia?	24,50	36,50	22,50	10,00	6,50
	49	73	45	20	13
43. Quem te incentiva a ler?	16,00	18,50	58,00	6,00	1,50
	32	37	116	12	3
44. Quem te diz onde poderás encontrar aquilo que queres saber?	24,50	28,50	39,00	8,00	
	49	57	78	16	
45. Quem gosta mais de ficar contigo em casa do que sair?	19,50	23,00	19,50	29,50	8,50
	39	46	39	59	17
47. Quem te faz sentir importante?	24,00	28,50	15,50	24,00	8,00
	48	57	31	48	16
48. Quem te dá carinho e atenção?	19,50	26,50	37,00	10,00	7,00
	39	53	74	20	14
49. Quem quer que passes bastante tempo na sua companhia?	26,50	33,00	29,00	8,00	7,50
	53	66	58	16	7
52. Quem te dá muita atenção em casa?	23,00	15,50	22,00	35,50	4,00
	46	31	44	71	8

N=200

Tabela 23 - Resultados da Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes - 9º Ano.

A partir dos resultados obtidos podemos destacar que para os alunos do 9º Ano:

- nos Itens 13 a 16 (Encorajamento da Sociabilidade), existe uma incidência de respostas para Mãe no Item 13, para Ambos no Item 14 e para Nenhum no Item 16;
- no Item 17 (Encorajamento do Pensamento Autónomo), existe uma selecção clara de resposta para Nenhum;
- nos Itens 22 e 24 (Tratamento Igualitário), existe uma predominância para Nenhum nos dois Itens;
- nos Itens 25 a 28 (Avaliação Positiva), existe uma escolha acentuada em Ambos, em todos os Itens;

- nos Itens 29 a 32 (Partilha), existe uma predominância nos Itens 29 a 31 para Ambos e no Item 32 para Mãe;
- nos Itens 33 a 36 (Expressão do Afecto), existe uma predominância acentuada de escolha nos Itens 33 e 34 para Mãe, no entanto nos Itens 35 e 36 da mesma escala, a resposta mais assinalada pelos alunos foi Ambos;
- nos Itens 37 a 40 (Suporte Emocional), existe uma incidência na escolha para Ambos nos Itens 37, 39 e 40 e em Mãe no Item 38;
- nos Itens 41 a 44 (Estímulo Intelectual), existe uma opção de resposta em Mãe no Item 41 e em Ambos nos itens 43 e 44;
- nos Itens 45 a 48 (Atenção Centrada no Filho), existe uma incidência de escolha para Nenhum no Item 45, para Mãe no Item 47 e para Ambos no Item 48;
- nos Itens 49 e 52 (Possessividade), o maior número de respostas assinaladas pelos alunos para o Item 49 foi Mãe e no Item 52 foi Nenhum.

3.4. Comparação dos Resultados em todos os Anos com a Escala Amor.

Com o propósito de compararmos os resultados apurados nos diferentes Anos de Escolaridade, elaborámos a Tabela que a seguir se apresenta:

Itens \ Anos de Escolaridade	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
13. Quem te ajuda a dar festas para os teus amigos?	Mãe 58,57	Mãe 42,46	Mãe 37,95	Nenhum 28,89	Mãe 31,50	Moda %
14. Quem gosta de estar com os teus amigos em casa?	Ambos 34,76	Mãe 37,70	Mãe 32,82	Mãe 35,56	Ambos 31,50	
16. Quem é que os teus amigos admiram?	Mãe 40,95	Mãe 38,49	Mãe 38,97	Pai 37,78	Nenhum 24,00	
17. Quem quer ouvir as tuas ideias?	Ambos 31,90	Mãe 32,14	Mãe 32,82	Nenhum 36,11	Nenhum 42,50	

22. Quem fala contigo sobre coisas íntimas?	Mãe 35,25	Ambos 33,73	Mãe 42,05	Mãe 28,33	Nenhum 33,50
24. Quem quer saber como realmente te sentes?	Ambos 46,67	Ambos 39,29	Ambos 38,98	Mãe 37,22	Nenhum 24,00
25. Quem diz bem de ti?	Mãe 29,52	Ambos 54,76	Ambos 38,97	Ambos 41,11	Ambos 38,00
26. Quem fala nas coisas bem feitas que tu fazes?	Ambos 63,81	Ambos 61,51	Ambos 31,28	Ambos 32,77	Ambos 39,50
27. Quem diz que tens bom feitio?	Ambos 46,19	Ambos 30,16	Mãe 32,82	Mãe 32,78	Ambos 34,00
28. Quem fica feliz por te ver quando chegas da escola?	Ambos 44,76	Ambos 50,40	Ambos 37,43	Ambos 51,67	Ambos 56,00
29. Quem gosta de discutir assuntos contigo?	Ambos 35,24	Ambos 44,45	Mãe 40,00	Ambos 27,21	Ambos 29,50
30. Quem gosta de sair contigo?	Ambos 36,67	Ambos 38,09	Ambos 49,23	Ambos 57,22	Ambos 43,50
31. Quem gosta de fazer coisas contigo?	Ambos 38,50	Ambos 53,18	Ambos 24,62	Ambos 37,78	Ambos 37,50
32. Quem passa um tempo agradável contigo em casa?	Ambos 43,33	Mãe 38,10	Mãe 29,74	Ambos 40,00	Mãe 34,00
33. Quem te fala com uma voz carinhosa e amiga?	Mãe 63,81	Ambos 34,52	Mãe 36,41	Mãe 34,44	Mãe 42,00
34. Quem te sorri com frequência?	Ambos 60,48	Ambos 38,89	Ambos 40,51	Ambos 43,89	Mãe 39,00
35. Quem te acarinhava e beijava ao deitar quando eras pequeno?	Ambos 56,67	Ambos 40,87	Mãe 37,44	Ambos 42,22	Ambos 42,50
36. Quem diz que gosta de ti?	Ambos 74,76	Ambos 49,21	Ambos 37,43	Ambos 51,67	Ambos 60,00
37. Quem te faz sentir melhor depois de falar contigo sobre os teus problemas?	Mãe 39,05	Mãe 48,80	Pai 37,95	Ambos 41,10	Ambos 30,00
38. Quem sabe como te sentes quando estás triste?	Mãe 35,24	Mãe 37,70	Mãe 36,41	Mãe 29,44	Mãe 39,50
39. Quem te anima quando estás triste?	Ambos 34,29	Ambos 45,23	Mãe 35,39	Mãe 31,11	Ambos 34,00
40. Quem te faz sentir melhor quando estás com medo?	Ambos 36,19	Ambos 53,17	Mãe 37,94	Ambos 40,00	Ambos 44,50
41. Quem gosta de falar contigo sobre assuntos do dia-a-dia?	Ambos 37,14	Mãe 33,73	Ambos 40,51	Mãe 33,89	Mãe 36,50
43. Quem te incentiva a ler?	Ambos 68,09	Ambos 36,11	Ambos 49,74	Ambos 52,78	Ambos 58,00
44. Quem te diz onde poderás encontrar aquilo que queres saber?	Mãe 35,24	Ambos 56,75	Ambos 34,36	Ambos 36,11	Ambos 39,00
45. Quem gosta mais de ficar contigo em casa do que sair?	Nenhum 29,53	Mãe 31,35	Mãe 34,87	Mãe 41,11	Nenhum 29,50
47. Quem te faz sentir importante?	Ambos 40,00	Ambos 35,32	Mãe 27,18	Ambos 32,22	Mãe 28,50

48. Quem te dá carinho e atenção?	Ambos	Ambos	Ambos	Ambos	Ambos
	79,52	43,25	34,87	37,78	37,00
49. Quem quer que passes bastante tempo na sua companhia?	Ambos	Ambos	Mãe	Mãe	Mãe
	57,62	34,52	38,97	42,22	33,00
52. Quem te dá muita atenção em casa?	Mãe	Ambos	Mãe	Nenhum	Nenhum
	37,62	38,49	28,73	35,00	35,50

N=1037

Tabela 24 – Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala Amor do Inventário de Percepções Adolescentes.

Com a comparação dos resultados obtidos, salientamos que nos Itens 13 a 16 correspondentes ao conceito Encorajamento da Sociabilidade, os alunos do 2º Ciclo (5º e 6º Anos) designam a Mãe com maior frequência, havendo no 3º Ciclo (principalmente no 7º Ano) uma tendência também em relação à Mãe.

Relativamente ao Item 17 correspondente ao conceito Encorajamento do Pensamento Autónomo, os alunos do 2º Ciclo apontam Ambos no 5º Ano e a Mãe no 6º Ano com maior frequência, tendo o 3º Ciclo (principalmente o 8º e 9º Anos) assinalado maioritariamente a referência a Nenhum.

No que toca aos Itens 22 e 24 correspondentes ao conceito Tratamento Igualitário, os alunos do 2º Ciclo apontam maioritariamente Ambos, tendo o 7º e 8º Anos referido maioritariamente a Mãe e o 9º Ano na sua maioria respondeu Nenhum.

Para os Itens 25 a 28 os quais dizem respeito ao conceito Avaliação Positiva, maioritariamente tanto no 2º como no 3º Ciclo os alunos responderam Ambos.

No que respeita aos itens 29 a 32 referente ao conceito Partilha, a maioria dos alunos em ambos os Ciclos também respondeu Ambos.

Relativamente aos Itens 33 a 36 correspondente ao conceito Expressão do Afecto, os alunos do 2º Ciclo apontam

Ambos com maior frequência, tendo o 3º Ciclo feito incidir mais as suas respostas em a Mãe e Ambos.

Para os Itens 37 a 40 os quais dizem respeito ao conceito Suporte Emocional, preferencialmente o 5º e 6º Anos assinalam a Mãe e Ambos, enquanto no 7º Ano as respostas são maioritariamente a Mãe, nos 8º e 9º Anos as respostas apontam essencialmente para Ambos.

No que toca aos Itens 41 a 44 correspondentes ao conceito Estímulo Intelectual, as respostas nos dois Ciclos assinalam em maioria a Ambos.

Relativamente aos Itens 45 a 48 correspondente ao conceito Atenção Centrada no Filho, os alunos do 2º Ciclo apontam em maioria Ambos, tendo o 3º Ciclo repartido as suas escolhas entre a opção de resposta Mãe e Ambos. De assinalar que tanto o 5º como o 9º Ano referem para o Item 45 maioritariamente a resposta Nenhum.

Finalmente e para os Itens 49 e 52 os quais dizem respeito ao conceito Possessividade, preferencialmente o 5º e 6º Anos assinalam Ambos, enquanto no 7º Ano as respostas dadas foram a Mãe, nos 8º e 9º Anos as respostas apontam para a Mãe e Nenhum.

3.5. Resultados obtidos com a Escala Controlo

Seguidamente faremos referência aos resultados aferidos para a Escala Controlo em todos os Anos de Escolaridade.

Resultados obtidos com a Escala Controlo no 5º Ano

A partir das respostas dadas pelos alunos do 5º Ano e no que diz respeito à Escala Controlo, obtivemos os resultados expressos na seguinte Tabela:

CONTROLO

Itens	5º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
64. Quem te está sempre a dizer como deves comportar-te?	12,86	17,14	70,00		
	27	36	147		
66. Quem te diz quanto sacrificou por ti?	8,09	6,66	85,25		
	17	14	179		
67. Quem te diz tudo o que fez por ti?	18,57	22,86	58,57		
	39	48	123		
71. Quem deseja dizer-te o que deves fazer?	28,09	32,38	33,81	3,34	2,38
	59	68	71	7	5
78. Quem te castiga quando não fazes o que se espera que faças?	27,15	24,76	38,57	8,09	1,43
	57	52	81	17	3
82. Quem insiste para que acabes o teu trabalho?	19,52	55,24	22,38	2,86	
	41	116	47	6	
84. Quem não te deixa em paz até fazeres o que te mandam?	20,48	42,38	27,62		9,52
	43	89	58		20
85. Quem pensa que devias ter melhores resultados na escola?	11,43	26,67	40,95	15,24	5,71
	24	56	86	32	12
87. Quem se queixa do que tu fazes?	20,48	31,90	20,48	2,38	24,76
	43	67	43	5	52
89. Quem fica zangado contigo se não ajudas em casa?	18,57	40,00	19,52	5,72	16,19
	39	84	41	12	34

N=210

Tabela 25 – Resultados da Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes – 5º Ano.

Tendo em conta os resultados obtidos podemos destacar que para os alunos do 5º Ano:

- no Item 64 (Supressão da Agressão), existe uma predominância nas respostas para Ambos os progenitores;
- nos Itens 66 e 67 (Controlo pela Culpa), existe uma selecção clara de respostas em Ambos;
- no Item 71 (Directividade Parental), a resposta mais assinalada pelos alunos foi Ambos;
- no Item 78 (Punição), a resposta mais assinalada foi também Ambos;
- nos Itens 82 e 84 (Censura Permanente), existe uma selecção clara de respostas em Mãe;

- nos Itens 85 e 87 (Avaliação Negativa), a resposta mais dada para o item 85 foi Ambos e para o Item 87 foi Mãe;
- no Item 89 (Irritabilidade), a resposta mais assinalada foi também Mãe.

Resultados obtidos com a Escala Controlo no 6º Ano

Das respostas dadas pelos alunos do 6º Ano e tendo em conta a Escala Controlo, obtivemos a Tabela que a seguir se apresenta:

CONTROLO

Itens	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	6º Ano Outros Quem? % / N
	% / N	% / N	% / N	% / N	
64. Quem te está sempre a dizer como deves comportar-te?	7,14 18	11,51 29	66,67 168	9,13 23	5,55 14
66. Quem te diz quanto sacrificou por ti?	21,43 54	26,59 67	49,21 124	2,77 7	
67. Quem te diz tudo o que fez por ti?	12,30 31	18,25 46	62,31 157	7,14 18	
71. Quem deseja dizer-te o que deves fazer?	23,41 59	26,59 67	36,11 91	8,73 22	5,16 13
78. Quem te castiga quando não fazes o que se espera que faças?	23,42 59	30,16 76	40,87 103	3,57 9	1,98 5
82. Quem insiste para que acabes o teu trabalho?	28,97 73	32,54 82	30,16 76	8,33 21	
84. Quem não te deixa em paz até fazeres o que te mandam?	23,02 58	59,13 149	14,68 37	1,98 5	1,19 3
85. Quem pensa que devias ter melhores resultados na escola?	11,51 29	5,95 15	65,08 164	12,30 31	5,16 13
87. Quem se queixa do que tu fazes?	25,00 63	32,14 81	15,48 39	12,70 32	14,68 37
89. Quem fica zangado contigo se não ajudas em casa?	26,98 68	42,46 107	13,49 34	12,70 32	4,37 11

N=252

Tabela 26 - Resultados da Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes - 6º Ano.

Baseando-nos nos resultados encontrados podemos referir que para os alunos do 6º Ano:

- no Item 64 (supressão da Agressão), a maioria dos alunos respondeu Ambos;
- nos Itens 66 e 67 (Controlo pela Culpa), existe uma selecção clara de respostas em Ambos;
- no Item 71 (Directividade Parental), a resposta mais assinalada pelos alunos também foi Ambos;
- no Item 78 (Punição), a resposta mais assinalada foi também Ambos;
- nos Itens 82 e 84 (Censura Permanente), existe uma selecção clara de respostas em Mãe;
- nos Itens 85 e 87 (Avaliação Negativa), a resposta mais dada para o item 85 foi Ambos e para o Item 87 foi Mãe;
- no Item 89 (Irritabilidade), a resposta mais assinalada foi também Mãe.

Resultados obtidos com a Escala Controlo no 7º Ano

Com as respostas apuradas pelos alunos do 7º Ano e para a Escala Controlo, elaborámos a seguinte Tabela:

CONTROLO

Itens	7º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
64. Quem te está sempre a dizer como deves comportar-te?	29,23	16,41	45,64	5,13	3,59
	57	32	89	10	7
66. Quem te diz quanto sacrificou por ti?	32,82	29,74	36,41		1,03
	64	58	71		2
67. Quem te diz tudo o que fez por ti?	30,26	21,54	27,69	15,89	4,62
	59	42	54	31	9
71. Quem deseja dizer-te o que deves fazer?	22,05	26,15	43,09	6,15	2,56
	43	51	84	12	5
78. Quem te castiga quando não fazes o que se espera que faças?	18,46	31,28	48,72		1,54
	36	61	95		3

82. Quem insiste para que acabes o teu trabalho?	30,26	29,74	35,38	4,62	
	59	58	69	9	
84. Quem não te deixa em paz até fazeres o que te mandam?	28,21	37,95	22,05	7,69	4,10
	55	74	43	15	8
85. Quem pensa que devias ter melhores resultados na escola?	23,59	29,74	42,05		4,62
	46	58	82		9
87. Quem se queixa do que tu fazes?	9,74	31,80	37,44	6,15	14,87
	19	62	73	12	29
89. Quem fica zangado contigo se não ajudas em casa?	23,59	42,05	23,08	1,54	9,74
	46	82	45	3	19

N=195

Tabela 27 - Resultados da Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes - 7º Ano.

A partir dos resultados obtidos podemos aferir que para os alunos do 7º Ano:

- no Item 64 (supressão da Agressão), existe uma predominância nas respostas para Ambos;
- nos Itens 66 e 67 (Controlo pela Culpa), a resposta mais dada para o item 66 foi Ambos e para o Item 67 foi Pai;
- no Item 71 (Directividade Parental), a resposta mais assinalada pelos alunos foi Ambos;
- no Item 78 (Punição), a resposta mais assinalada foi também Ambos;
- nos Itens 82 e 84 (Censura Permanente), a resposta mais dada para o item 82 foi Ambos e para o Item 84 foi Mãe;
- nos Itens 85 e 87 (Avaliação Negativa), a resposta mais dada nos dois Itens foi Ambos;
- no Item 89 (Irritabilidade), a resposta mais referida foi Mãe.

Resultados obtidos com a Escala Controlo no 8º Ano

Considerando as respostas dadas pelos alunos do 8º Ano e para a Escala Controlo, elaborámos a seguinte Tabela:

CONTROLO

Itens	8º Ano				
	Pai % / N	Mãe % / N	Ambos % / N	Nenhum % / N	Outros Quem? % / N
64. Quem te está sempre a dizer como deves comportar-te?	26,67 48	30,00 54	40,00 72	3,33 6	
66. Quem te diz quanto sacrificou por ti?	41,67 75	37,77 68	20,56 37		
67. Quem te diz tudo o que fez por ti?	34,44 62	16,67 30	41,11 74	6,11 11	1,67 3
71. Quem deseja dizer-te o que deves fazer?	23,33 42	26,67 48	43,89 79		6,11 11
78. Quem te castiga quando não fazes o que se espera que faças?	27,78 50	26,11 47	26,11 47	18,33 33	1,67 3
82. Quem insiste para que acabes o teu trabalho?	23,33 42	32,22 58	35,00 63	9,45 17	
84. Quem não te deixa em paz até fazeres o que te mandam?	26,67 48	30,00 54	35,00 63	7,22 13	1,11 2
85. Quem pensa que devias ter melhores resultados na escola?	28,89 52	35,55 64	26,67 48	7,78 14	1,11 2
87. Quem se queixa do que tu fazes?	22,78 41	28,89 52	33,88 61	5,00 9	9,45 17
89. Quem fica zangado contigo se não ajudas em casa?	20,00 36	58,33 105	13,34 24		8,33 15

N=180

Tabela 28 – Resultados da Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes – 8º Ano.

Com os resultados apurados podemos referir que para os alunos do 8º Ano:

- no Item 64 (supressão da Agressão), a maioria dos alunos respondeu Ambos;
- nos Itens 66 e 67 (Controlo pela Culpa), a resposta mais dada para o item 66 foi Pai e para o Item 67 foi Ambos;
- no Item 71 (Directividade Parental), a resposta mais assinalada pelos alunos também foi Ambos;
- no Item 78 (Punição), a resposta mais assinalada foi Pai;
- nos Itens 82 e 84 (Censura Permanente), existe uma selecção clara de respostas em Ambos;
- nos Itens 85 e 87 (Avaliação Negativa), a resposta mais dada para o item 85 foi Mãe e para o Item 87 foi Ambos;

- no Item 89 (Irritabilidade), a resposta mais assinalada incidu em Mãe.

Resultados obtidos com a Escala Controlo no 9º Ano

Com as respostas dadas pelos alunos do 9º Ano e para a Escala Controlo, desenhámos a seguinte Tabela:

CONTROLO

Itens	9º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
64. Quem te está sempre a dizer como deves comportar-te?	29,00	30,50	34,50	6,00	
	58	61	69	12	
66. Quem te diz quanto sacrificou por ti?	33,50	29,00	37,50		
	67	58	75		
67. Quem te diz tudo o que fez por ti?	30,50	25,00	29,00	13,50	2,00
	61	50	58	27	4
71. Quem deseja dizer-te o que deves fazer?	21,00	26,50	39,50		13,00
	42	53	79		26
78. Quem te castiga quando não fazes o que se espera que faças?	34,00	24,50	16,50	22,00	3,00
	68	49	33	44	6
82. Quem insiste para que acabes o teu trabalho?	23,00	32,00	35,50	9,50	
	46	64	71	19	
84. Quem não te deixa em paz até fazeres o que te mandam?	21,50	24,50	39,00	12,00	3,00
	43	49	78	24	6
85. Quem pensa que devias ter melhores resultados na escola?	26,50	23,00	44,50	6,00	
	53	46	89	12	
87. Quem se queixa do que tu fazes?	10,50	38,00	18,00	9,50	24,00
	21	76	36	19	48
89. Quem fica zangado contigo se não ajudas em casa?	23,50	58,50	11,50		6,50
	47	117	23		13

N=200

Tabela 29 - Resultados da Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes - 9º Ano.

Após aferirmos os resultados para os alunos do 9º Ano, podemos referir que:

- no Item 64 (supressão da Agressão), existe uma predominância nas respostas para Ambos;

- nos Itens 66 e 67 (Controlo pela Culpa), a resposta mais dada para o item 66 foi Ambos e para o Item 67 foi Pai;
- no Item 71 (Directividade Parental), a resposta mais assinalada pelos alunos foi Ambos;
- no Item 78 (Punição), a resposta mais assinalada foi Pai;
- nos Itens 82 e 84 (Censura Permanente), a resposta mais assinalada nos dois Itens foi Ambos;
- nos Itens 85 e 87 (Avaliação Negativa), a resposta mais dada para o Item 85 foi Ambos e para o Item 87 foi Mãe;
- no Item 89 (Irritabilidade), a resposta mais referida foi também Mãe.

3.6. Comparação dos Resultados em todos os Anos com a Escala Controlo.

Com a intenção de compararmos os resultados apurados nos diferentes Anos de Escolaridade para a escala Controlo, elaborámos a Tabela que a seguir se apresenta:

Itens	Anos de Escolaridade					
	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
64. Quem te está sempre a dizer como deves comportar-te?	Ambos 70,00	Ambos 66,67	Ambos 45,64	Ambos 40,00	Ambos 34,50	Moda %
66. Quem te diz quanto sacrificou por ti?	Ambos 85,25	Ambos 49,21	Ambos 36,41	Pai 41,67	Ambos 37,50	
67. Quem te diz tudo o que fez por ti?	Ambos 58,57	Ambos 62,31	Pai 30,26	Ambos 41,11	Pai 30,50	
71. Quem deseja dizer-te o que deves fazer?	Ambos 33,81	Ambos 36,11	Ambos 43,09	Ambos 43,89	Ambos 39,50	
78. Quem te castiga quando não fazes o que se espera que faças?	Ambos 38,57	Ambos 40,87	Ambos 48,72	Pai 27,78	Pai 34,00	
82. Quem insiste para que acabes o teu trabalho?	Mãe 55,24	Mãe 32,54	Ambos 35,38	Ambos 35,00	Ambos 35,50	
84. Quem não te deixa em paz até fazeres o que te mandam?	Mãe 42,38	Mãe 59,13	Mãe 37,95	Ambos 35,00	Ambos 39,00	

85. Quem pensa que devias ter melhores resultados na escola?	Ambos	Ambos	Ambos	Mãe	Ambos
	40,95	65,08	42,05	35,55	44,50
87. Quem se queixa do que tu fazes?	Mãe	Mãe	Ambos	Ambos	Mãe
	31,90	32,14	37,44	33,88	38,00
89. Quem fica zangado contigo se não ajudas em casa?	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe	Mãe
	40,00	42,46	42,05	58,33	58,50

N=1037

Tabela 30 - Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala Controlo do Inventário de Percepções Adolescentes.

Tendo por base os resultados obtidos, salientamos que no Item 64 correspondente ao conceito Supressão da Agressão, tanto os alunos do 2º Ciclo como os do 3º Ciclo designam Ambos com maior frequência.

Relativamente aos Itens 66 e 67 correspondentes ao conceito Controlo pela Culpa, os alunos do 2º Ciclo apontam para Ambos com maior frequência, tendo o 3º Ciclo para o Item 66 assinalado maioritariamente a referência Ambos e para o Item 67 assinalado maioritariamente a referência Pai.

No que toca ao Item 71 correspondente ao conceito Directividade Parental, tanto os alunos do 2º como do 3º Ciclo, apontam preferencialmente a resposta Ambos.

Para o Item 78 o qual diz respeito ao conceito Punição, os alunos do 5º, 6º, e 7º assinalaram a resposta Ambos, tendo os 8º e 9º Anos optado pela resposta Pai.

No que respeita aos itens 82 e 84 referente ao conceito Censura Permanente, a maioria dos alunos no 2º Ciclo optou em ambos os Itens por Mãe e no 3º Ciclo a resposta mais assinalada foi Ambos.

Relativamente aos Itens 85 e 87 correspondente ao conceito Avaliação Negativa, os alunos do 2º Ciclo apontam Ambos com maior frequência no Item 85 e Mãe no Item 87, tendo o 3º Ciclo feito incidir maioritariamente as suas respostas em Ambos para os dois itens.

No que toca ao Item 89 correspondente ao conceito Irritabilidade, as respostas em ambos os Ciclos assinalam em maioria a Mãe.

3.7. Resultados obtidos com a Escala Hostilidade

De seguida faremos referência aos resultados apurados para a Escala Hostilidade em todos os Anos de Escolaridade.

Resultados obtidos com a Escala Hostilidade no 5º Ano

Baseando-nos nas respostas dadas pelos alunos do 5º Ano e no que diz respeito à Escala Hostilidade, obtivemos os resultados expressos na seguinte Tabela:

HOSTILIDADE

Itens	5º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
6. Quem não «liga» quando fazes qualquer coisa errada ?	6,19 13	1,91 4		91,90 193	
58. Quem pergunta aos outros o que fizeste fora de casa?	10,95 23	36,67 77	46,19 97	6,19 13	
73. Quem é muito severo contigo?	29,05 61	25,24 53	18,09 38	21,43 45	6,19 13
77. Quem te castiga severamente?	35,24 74	20,48 43	3,33 7	39,52 83	1,43 3
79. Quem te castiga pela mais pequena coisa?	25,24 53	22,87 48	28,09 59	20,48 43	3,32 7
80. Quem arranja as coisas de maneira que andes sempre aflito?	10,95 23	5,72 12	8,09 17	61,90 130	13,34 28
90. Quem se zanga quando fazes perguntas?	12,86 27	10,47 22	10,00 21	49,53 104	17,14 36
93. Quem reage como se estivesses a mais?	8,57 18	5,71 12	4,29 9	63,81 134	17,62 37

94. Quem te faz sentir que não te ama?	23,33	15,24	13,34	29,52	18,57
	49	32	28	62	39
96. Quem parece satisfeito por se afastar de ti?	3,33	0,95	1,43	91,90	2,39
	7	2	3	193	5
98. Quem parece não saber aquilo que precisas ou queres?	20,48	9,05	15,24	42,38	12,85
	43	19	32	89	27
99. Quem se esquece de te ajudar quando precisas?	27,14	30,95	18,57		23,34
	57	65	39		49
100. Quem não quer fazer coisas contigo?	18,57	14,76	22,38	27,15	17,14
	39	31	47	57	36
101. Quem não conversa muito contigo?	35,71	16,19	22,86	18,57	6,67
	75	34	48	39	14
102. Quem passa muito pouco tempo contigo?	37,62	15,24	42,38	1,43	3,33
	79	32	89	3	7
103. Quem não quer falar muito contigo?	25,71	12,38	31,43	18,57	11,91
	54	26	66	39	25
104. Quem não dá muita importância a se és bom na escola ou em casa?	16,19	10,00	17,62	42,38	13,81
	34	21	37	89	29

N=210

Tabela 31 - Resultados da Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes - 5º Ano.

A partir dos resultados obtidos podemos destacar que para os alunos do 5º Ano e no que respeita à escala Hostilidade:

- no Item 58 (Intromissão), existe uma predominância nas respostas para Ambos;
- no Item 73 (Controlo Rígido), a resposta mais assinalada pelos alunos foi o Pai;
- nos Itens 77 a 80 (Punição), existe uma selecção clara de respostas em Nenhum nos Itens 77 e 80, sendo a opção Ambos a mais escolhida no Item 79;
- no Item 90 (Irritabilidade), a resposta mais assinalada foi Nenhum;
- nos Itens 93 a 96 (Rejeição), existe uma selecção clara de respostas em Nenhum em todos os Itens;
- nos Itens 98 a 100 (Negligência), a resposta mais dada para os itens 98 e 100 foi Nenhum e para o Item 99 foi Mãe;

- nos Itens 6, 101 a 104 (Abandono), a resposta mais assinalada para o Item 6 foi Nenhum, para o Item 101 foi Pai, para os Itens 102 e 103 foi Ambos e para o Item 104 a resposta mais assinalada foi Nenhum.

Resultados obtidos com a Escala Hostilidade no 6º Ano

Nas respostas apuradas pelos alunos do 6º Ano e tendo em conta a Escala Hostilidade, elaborámos a seguinte Tabela:

HOSTILIDADE

Itens	6º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
6. Quem não «liga» quando fazes qualquer coisa errada ?	10,71	5,95	14,29	69,05	
	27	15	36	174	
58. Quem pergunta aos outros o que fizeste fora de casa?	19,05	37,30	29,76	13,89	
	48	94	75	35	
73. Quem é muito severo contigo?	30,95	25,00	18,65	21,03	4,37
	78	63	47	53	11
77. Quem te castiga severamente?	36,11	25,00	15,08	14,29	9,52
	91	63	38	36	24
79. Quem te castiga pela mais pequena coisa?	18,25	25,40	32,14	12,70	11,51
	46	64	81	32	29
80. Quem arranja as coisas de maneira que andes sempre aflito?	13,88	9,13	14,29	56,75	5,95
	35	23	36	143	15
90. Quem se zanga quando fazes perguntas?	27,38	25,00	15,48	30,95	1,19
	69	63	39	78	3
93. Quem reage como se estivesses a mais?	9,92	6,75	13,49	55,16	14,68
	25	17	34	139	37
94. Quem te faz sentir que não te ama?	13,49	10,32	19,44	38,49	18,26
	34	26	49	97	46
96. Quem parece satisfeito por se afastar de ti?	7,53	4,37	5,16	73,81	9,13
	19	11	13	186	23
98. Quem parece não saber aquilo que precisas ou queres?	28,57	34,92	14,29	10,71	11,51
	72	88	36	27	29
99. Quem se esquece de te ajudar quando precisas?	28,57	24,21	35,32	3,57	8,33
	72	61	89	9	21
100. Quem não quer fazer coisas contigo?	19,84	18,65	33,74	10,71	17,06
	50	47	85	27	43
101. Quem não conversa muito contigo?	25,40	15,48	52,38	1,98	4,76

	64	39	132	5	12
102. Quem passa muito pouco tempo contigo?	34,13	23,02	39,28	2,38	1,19
	86	58	99	6	3
103. Quem não quer falar muito contigo?	12,30	11,51	12,70	54,36	9,13
	31	29	32	137	23
104. Quem não dá muita importância a se és bom na escola ou em casa?	8,33	18,25	26,98	32,95	13,49
	21	46	68	83	34

N=252

Tabela 32 - Resultados da Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes - 6º Ano.

De acordo com os resultados obtidos podemos referir que para os alunos do 6º Ano e no que respeita à escala Hostilidade:

- no Item 58 (Intromissão), existe uma predominância nas respostas para Mãe;
- no Item 73 (Controlo Rígido), a resposta mais assinalada pelos alunos foi o Pai;
- nos Itens 77 a 80 (Punição), a resposta mais dada para o Item 77 foi Pai, no Item 79 foi Ambos e no Item 80, a opção Nenhum foi a mais escolhida;
- no Item 90 (Irritabilidade), a resposta mais assinalada foi Nenhum;
- nos Itens 93 a 96 (Rejeição), existe uma selecção clara de respostas em Nenhum em todos os Itens;
- nos Itens 98 a 100 (Negligência), a resposta mais dada para o item 98 foi Mãe e para os Itens 99 e 100 foi Ambos;
- nos Itens 6, 101 a 104 (Abandono), a resposta mais assinalada para o Item 6 foi Nenhum, para o Item 101 e 102 foi Ambos e para os Itens 103 e 104 a resposta mais assinalada foi Nenhum.

Resultados obtidos com a Escala Hostilidade no 7º Ano

Com as respostas dadas pelos alunos do 7º Ano e para a Escala Hostilidade, obtivemos a seguinte Tabela:

HOSTILIDADE

Itens	7º Ano				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
	% / N	% / N	% / N	% / N	% / N
6. Quem não «liga» quando fazes qualquer coisa errada ?	17,44	25,13	13,33	44,10	
	34	49	26	86	
58. Quem pergunta aos outros o que fizeste fora de casa?	24,10	30,26	36,41	2,56	6,67
	47	59	71	5	13
73. Quem é muito severo contigo?	29,74	17,95	32,82	19,49	
	58	35	64	38	
77. Quem te castiga severamente?	34,36	22,56	38,46	3,08	1,54
	67	44	75	6	3
79. Quem te castiga pela mais pequena coisa?	26,15	30,26	37,95	3,08	2,56
	51	59	74	6	5
80. Quem arranja as coisas de maneira que andes sempre aflito?	45,13	27,18	5,64	2,05	20,00
	88	53	11	4	39
90. Quem se zanga quando fazes perguntas?	27,18	25,13	29,74	14,87	3,08
	53	49	58	29	6
93. Quem reage como se estivesses a mais?	30,26	22,05	3,08	32,30	12,31
	59	43	6	63	24
94. Quem te faz sentir que não te ama?	27,69	25,13	5,64	40,00	1,54
	54	49	11	78	3
96. Quem parece satisfeito por se afastar de ti?	10,77	9,74	12,82	59,49	7,18
	21	19	25	116	14
98. Quem parece não saber aquilo que precisas ou queres?	32,31	38,46	20,00	3,08	6,15
	63	75	39	6	12
99. Quem se esquece de te ajudar quando precisas?	30,26	28,72	22,56	1,03	17,43
	59	56	44	2	34
100. Quem não quer fazer coisas contigo?	10,77	18,98	19,49	32,30	18,46
	21	37	38	63	36
101. Quem não conversa muito contigo?	22,05	25,13	13,33	20,00	19,49
	43	49	26	39	38
102. Quem passa muito pouco tempo contigo?	29,74	27,18	43,08		
	58	53	84		
103. Quem não quer falar muito contigo?	29,74	12,82	32,30	20,00	5,14
	58	25	63	39	10
104. Quem não dá muita importância a se és bom na escola ou em casa?	26,67	29,23	14,87	26,15	3,08
	52	57	29	51	6

N=195

Tabela 33 – Resultados da Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes – 7º Ano.

Atendendo aos resultados obtidos podemos destacar que para os alunos do 7º Ano e no que respeita à escala Hostilidade:

- no Item 58 (Intromissão), existe uma predominância nas respostas para Ambos;
- no Item 73 (Controlo Rígido), a resposta mais assinalada pelos alunos foi também Ambos;
- nos Itens 77 a 80 (Punição), existe uma selecção clara de respostas em Ambos nos Itens 77 e 79, sendo a opção Pai a mais escolhida no Item 80;
- no Item 90 (Irritabilidade), a resposta mais assinalada foi Ambos;
- nos Itens 93 a 96 (Rejeição), existe uma selecção clara de respostas em Nenhum em todos os Itens;
- nos Itens 98 a 100 (Negligência), a resposta mais dada para o item 98 foi Mãe, para o Item 99 foi Pai e para o Item 100 foi Nenhum;
- nos Itens 6, 101 a 104 (Abandono), a resposta mais assinalada para o Item 6 foi Nenhum, para o Item 101 foi Mãe, para os Itens 102 e 103 foi Ambos e para o Item 104 a respostas mais assinala foi Mãe.

Resultados obtidos com a Escala Hostilidade no 8º Ano

Nas respostas apuradas pelos alunos do 8º Ano e para a Escala Hostilidade, desenhámos a seguinte Tabela:

HOSTILIDADE

Itens	8º Ano				
	Pai % / N	Mãe % / N	Ambos % / N	Nenhum % / N	Outros Quem? % / N
6. Quem não «liga» quando fazes qualquer coisa errada ?	21,61 39	13,33 24	33,89 61	26,11 47	5,00 9
58. Quem pergunta aos outros o que fizeste fora de casa?	32,78 59	40,00 72	17,22 31	6,67 12	3,33 6
73. Quem é muito severo contigo?	28,89 52	23,89 43	16,67 30	26,67 48	3,88 7
77. Quem te castiga severamente?	35,56 64	25,56 46	15,00 27	21,11 38	2,77 5
79. Quem te castiga pela mais pequena coisa?	26,11 47	21,67 39	8,89 16	43,33 78	
80. Quem arranja as coisas de maneira que andes sempre aflito?	24,44 44	16,11 29	6,67 12	32,78 59	20,00 36
90. Quem se zanga quando fazes perguntas?	22,78 41	19,44 35	20,00 36	27,22 49	10,56 19
93. Quem reage como se estivesses a mais?	12,78 23	11,67 21	10,00 18	53,33 96	12,22 22
94. Quem te faz sentir que não te ama?	20,56 37	15,56 28	7,22 13	43,88 79	12,78 23
96. Quem parece satisfeito por se afastar de ti?	11,67 21	8,89 16	6,67 12	61,11 110	11,66 21
98. Quem parece não saber aquilo que precisas ou queres?	32,22 58	23,89 43	20,00 36	14,45 26	9,44 17
99. Quem se esquece de te ajudar quando precisas?	15,56 28	12,78 23	34,44 62	28,33 51	8,89 16
100. Quem não quer fazer coisas contigo?	23,89 43	20,00 36	30,56 55	6,67 12	18,88 34
101. Quem não conversa muito contigo?	37,22 67	20,56 37	27,22 49	15,00 27	
102. Quem passa muito pouco tempo contigo?	32,23 58	20,00 36	35,00 63	2,77 5	10,00 18
103. Quem não quer falar muito contigo?	29,45 53	22,78 41	27,22 49	13,33 24	7,22 13
104. Quem não dá muita importância a se és bom na escola ou em casa?	15,55 28	21,67 39	20,56 37	36,11 65	6,11 11

N=180

Tabela 34 – Resultados da Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes – 8º Ano.

A partir dos resultados aferidos podemos assinalar que para os alunos do 8º Ano e no que respeita à escala Hostilidade:

- no Item 58 (Intromissão), existe uma predominância nas respostas para Mãe;
- no Item 73 (Controlo Rígido), a resposta mais assinalada pelos alunos foi o Pai;
- nos Itens 77 a 80 (Punição), existe uma selecção clara de respostas em Pai no Item 77, sendo a opção Nenhum a mais escolhida nos Itens 78 e 79;
- no Item 90 (Irritabilidade), a resposta mais assinalada foi Nenhum;
- nos Itens 93 a 96 (Rejeição), existe uma selecção clara de respostas em Nenhum em todos os Itens;
- nos Itens 98 a 100 (Negligência), a resposta mais dada para o item 98 foi Pai e Ambos para os Itens 99 e 100;
- nos Itens 6, 101 a 104 (Abandono), a resposta mais assinalada para o Item 6 foi Ambos, para o Item 101 e 103 foi Pai, para o Item 102 foi Ambos e para o Item 104 a resposta mais assinalada foi Nenhum.

Resultados obtidos com a Escala Hostilidade no 9º Ano

Com as respostas dadas pelos alunos do 9º Ano e para a Escala Hostilidade, obtivemos a Tabela que se segue:

HOSTILIDADE

Itens	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	9º Ano Outros Quem? % / N
	% / N	% / N	% / N	% / N	
6. Quem não «liga» quando fazes qualquer coisa errada ?	21,50 43	27,50 55	19,50 39	31,50 63	
58. Quem pergunta aos outros o que fizeste fora de casa?	22,50 45	33,50 67	19,50 39	21,00 42	3,50 7

73. Quem é muito severo contigo?	31,50 63	24,00 48	15,00 30	26,00 52	3,50 7
77. Quem te castiga severamente?	31,50 63	25,50 51	17,50 35	23,00 46	2,50 5
79. Quem te castiga pela mais pequena coisa?	27,00 54	30,50 61	24,50 49	18,00 36	
80. Quem arranja as coisas de maneira que andes sempre aflito?	29,50 59	15,00 30	17,00 34	29,00 58	9,50 19
90. Quem se zanga quando fazes perguntas?	23,00 46	19,50 39	21,50 43	28,50 57	7,50 15
93. Quem reage como se estivesses a mais?	14,00 28	6,00 12	13,50 27	52,00 104	14,50 29
94. Quem te faz sentir que não te ama?	21,50 43	18,00 36	14,00 28	43,00 86	3,50 7
96. Quem parece satisfeito por se afastar de ti?	6,50 13	5,50 11	13,50 27	63,00 126	11,50 23
98. Quem parece não saber aquilo que precisas ou queres?	25,50 51	16,50 33	24,00 48	30,50 61	3,50 7
99. Quem se esquece de te ajudar quando precisas?	19,50 39	14,00 28	27,00 54	28,00 56	11,50 23
100. Quem não quer fazer coisas contigo?	32,00 64	19,00 38	30,50 61	8,00 16	21,50 21
101. Quem não conversa muito contigo?	32,50 65	24,00 48	25,50 51	18,00 36	
102. Quem passa muito pouco tempo contigo?	31,50 63	18,50 37	39,50 79	4,50 9	6,00 12
103. Quem não quer falar muito contigo?	37,00 74	18,00 36	24,00 48	16,00 32	5,00 10
104. Quem não dá muita importância a se és bom na escola ou em casa?	21,00 42	20,50 41	10,00 20	42,00 84	6,50 13

N=200

Tabela 35 – Resultados da Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes – 9º Ano.

Após visualizarmos os resultados obtidos para os alunos do 9º Ano, podemos referir que:

- no Item 58 (Intromissão), existe uma predominância nas respostas para Mãe;
- no Item 73 (Controlo Rígido), a resposta mais assinalada pelos alunos foi o Pai;

- nos Itens 77 a 80 (Punição), existe uma selecção clara de respostas em Pai nos Itens 77 e 80, sendo a opção Mãe a mais escolhida no Item 79;
- no Item 90 (Irritabilidade), a resposta mais assinalada foi Nenhum;
- nos Itens 93 a 96 (Rejeição), existe uma selecção clara de respostas em Nenhum em todos os Itens;
- nos Itens 98 a 100 (Negligência), a resposta mais dada para os itens 98 e 99 foi Nenhum e para o Item 100 foi Pai;
- nos Itens 6, 101 a 104 (Abandono), a resposta mais assinalada para o Item 6 foi Nenhum, para os Itens 101 e 103 foi Mãe, para o Item 102 foi Ambos e para o Item 104 a respostas mais assinala foi Nenhum.

3.8. Comparação dos resultados em todos os Anos com a Escala Hostilidade.

Com a intenção de compararmos os resultados encontrados nos diferentes Anos de Escolaridade e tendo em conta a Escala Hostilidade, elaborámos a Tabela que a seguir se apresenta:

Anos de Escolaridade	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano	
Itens						
6. Quem não «liga» quando fazes qualquer coisa errada ?	Nenhum 91,90	Nenhum 69,05	Nenhum 44,10	Ambos 33,89	Nenhum 31,50	Moda %
58. Quem pergunta aos outros o que fizeste fora de casa?	Ambos 46,19	Mãe 37,30	Ambos 36,41	Mãe 40,00	Mãe 33,50	
73. Quem é muito severo contigo?	Pai 29,05	Pai 30,95	Ambos 32,82	Pai 28,89	Pai 31,50	
77. Quem te castiga severamente?	Nenhum 39,52	Pai 36,11	Ambos 38,46	Pai 35,56	Pai 31,50	
79. Quem te castiga pela mais pequena coisa?	Ambos 28,09	Ambos 32,14	Ambos 37,95	Nenhum 43,33	Mãe 30,50	

80. Quem arranja as coisas de maneira que andes sempre aflito?	Nenhum 61,90	Nenhum 56,75	Pai 45,13	Nenhum 32,78	Pai 29,50
90. Quem se zanga quando fazes perguntas?	Nenhum 49,53	Nenhum 30,95	Ambos 29,74	Nenhum 27,22	Nenhum 28,50
93. Quem reage como se estivesses a mais?	Nenhum 63,81	Nenhum 55,16	Nenhum 32,30	Nenhum 53,33	Nenhum 52,00
94. Quem te faz sentir que não te ama?	Nenhum 29,52	Nenhum 38,49	Nenhum 40,00	Nenhum 43,88	Nenhum 43,00
96. Quem parece satisfeito por se afastar de ti?	Nenhum 91,90	Nenhum 73,81	Nenhum 59,49	Nenhum 61,11	Nenhum 63,00
98. Quem parece não saber aquilo que precisas ou queres?	Nenhum 42,38	Mãe 34,92	Mãe 38,46	Pai 32,22	Nenhum 30,50
99. Quem se esquece de te ajudar quando precisas?	Mãe 30,95	Ambos 35,32	Pai 30,26	Ambos 34,44	Nenhum 28,00
100. Quem não quer fazer coisas contigo?	Nenhum 27,15	Ambos 33,74	Nenhum 32,30	Ambos 30,56	Pai 32,00
101. Quem não conversa muito contigo?	Pai 35,71	Ambos 52,38	Mãe 25,13	Pai 37,22	Pai 32,50
102. Quem passa muito pouco tempo contigo?	Ambos 42,38	Ambos 39,28	Ambos 43,08	Ambos 35,00	Ambos 39,50
103. Quem não quer falar muito contigo?	Ambos 31,43	Nenhum 54,36	Ambos 32,30	Pai 29,45	Pai 37,00
104. Quem não dá muita importância a se és bom na escola ou em casa?	Nenhum 42,38	Nenhum 32,95	Mãe 29,23	Nenhum 36,11	Nenhum 42,00

N=1037

Tabela 36 – Comparação dos resultados obtidos em todos os Anos com a Escala Hostilidade do Inventário de Percepções Adolescentes.

Com a comparação dos resultados obtidos, salientamos que no Item 58 correspondente ao conceito Intromissão, os alunos do 2º Ciclo dividem opiniões entre Ambos e Mãe, enquanto o 3º Ciclo designa Mãe com maior frequência.

Relativamente ao Item 73 correspondente ao conceito Controlo Rígido, os alunos do 2º e 3º Ciclos assinalam maioritariamente Pai com maior frequência, à excepção do 7º Ano que faz referência a Ambos.

No que toca aos Itens 77 a 80 correspondente ao conceito Punição, os alunos do 2º Ciclo assinalam tanto Nenhum como Pai para o Item 77, respondem na maioria Ambos para o Item 79 e Nenhum para o Item 80. Por seu lado, os alunos do 3º Ciclo,

apontam preferencialmente de uma maneira global a resposta Pai para os Itens 77 e 80, tendo respondido Ambos, Nenhum e Mãe no Item 79.

Para o Item 90 o qual diz respeito ao conceito Irritabilidade, os alunos do 5º, 6º, 8º e 9º Anos assinalaram a resposta Nenhum, tendo os do 7º Ano optado pela resposta Ambos.

No que respeita aos itens 93 a 96 referente ao conceito Rejeição, tanto os alunos do 2º como do 3º Ciclo assinalaram maioritariamente a resposta Nenhum.

Relativamente aos Itens 98 a 100 correspondente ao conceito Negligência, os alunos do 2º e 3º Ciclo dividem as suas opiniões. Enquanto o 2º Ciclo aponta Nenhum, a Mãe e Ambos, o 3º Ciclo faz referência a Mãe, Pai, Ambos e Nenhum.

No que toca aos Itens 6, 101 a 104 correspondente ao conceito Abandono, as respostas em ambos os Ciclos assinalam em maioria Nenhum para o Item 6, Pai, Mãe e Ambos, para o Item 101, Ambos para o Item 102, Ambos e Pai para o Item 103 e Nenhum para o Item 104.

CAPÍTULO 7

Análise e Discussão dos Resultados

*“A descoberta consiste em ver o que todos viram
e em pensar no que ninguém pensou.”*

A. Szent - Gyorgyi

1. Análise e Discussão dos Resultados

Tendo por base os resultados obtidos neste estudo, iremos fazer uma síntese dos aspectos mais significativamente, detectados na análise de dados, assim como procuraremos encontrar respostas para os objectivos gerais traçados no início desta investigação.

A nível estatístico serão referidos apenas os dados que se entenderem pertinentes para uma clara explanação das ideias, não sendo nossa pretensão fazer dos dados estatísticos o ponto fulcral da apresentação dos resultados, mas apenas que estes nos sirvam de base para chegar a conclusões claras no nosso estudo.

A validade dos instrumentos utilizados foi avaliada em função da inicialmente utilizada pelos autores, para obtermos um termo comparativo com a nossa. Assim, para a Escala de Avaliação de Vinculação em Adolescentes e para as Escalas do Inventário de Percepções Adolescentes, foi medida a fidelidade segundo o Alpha de Cronbach.

	Alpha de Cronbach (West et al, 1998)	Alpha de Cronbach (Ribeiro e Sousa, 2002)	Alpha de Cronbach (Rocha, 2009) *
Parceria Corrigida para Objectivos	.74	.70	.71
Disponibilidade	.80	.72	.76
Zanga	.62	.55	.59

*Nosso estudo

Tabela 37 – Comparação de Alphas de Cronbach obtidos por West et al (1998), Ribeiro e Sousa (2002) e Rocha (2009).

Verifica-se que o factor “Zanga” apresenta uma consistência interna baixa se tomarmos em consideração os

valores de referência limite em psicometria, que são 0,60. No entanto, esses valores reportam-se a escalas com mais Itens, sendo que para sub escalas com três Itens, vários autores consideram o valor 0.55 aceitável. Assim, neste estudo verificamos que o padrão da consistência interna apurado se aproxima do padrão da escala original.

Procedendo-se da mesma forma para o outro instrumento (Inventário de Percepções Adolescentes), obtivemos o seguinte resultado:

Sub Escala	Kuder-Richardson Formula 20 (Schaefer, 1965)	Alpha de Cronbach (Fleming, 1993)	Alpha de Cronbach (Rocha, 2009) *
Amor	.84	.93	.88
Autonomia	.69	.53	.61
Controlo	.66	.65	.63
Hostilidade	.78	.79	.77

*Nosso estudo

Tabela 38 - Coeficientes de Kuder-Richardson Formula 20 de Schaefer (1965) e Alphas de Cronbach obtidos por Fleming (1993) e Rocha (2009).

Desta forma, verificou-se uma consistência interna elevada nos dois instrumentos utilizados, do que se pode concluir que são escalas que apresentam grande fiabilidade.

1.1. Análise de cariz Biográfico

Fazendo a comparação de resultados por sexo, idade e anos de escolaridade, obtivemos a seguinte tabela:

Anos/Idade	9 n	10 n	11 n	12 n	13 n	14 n	15 n	16 n	17 n	Moda	Média	Desvio Padrão
5º Sexo Fem	9	60	12	3	3	0	0	0	0	10	10,21	0,808
Ano Sexo Mas	21	63	18	9	3	9	0	0	0	10	10,49	1,33
6º Sexo Fem	0	27	72	12	6	0	0	0	0	11	10,97	0,736
Ano Sexo Mas	0	15	63	21	21	15	0	0	0	11	11,69	1,193
7º Sexo Fem	0	0	12	48	12	9	3	6	0	12	12,57	1,315
Ano Sexo Mas	0	0	9	48	18	27	3	0	0	12	12,69	1,040

8º Sexo Fem	0	0	0	16	60	28	8	0	8	13	13,50	1,209
Ano Sexo Mas	0	0	0	4	16	24	16	0	0	14	13,87	0,891
9º Sexo Fem	0	0	0	0	28	48	24	8	4	14	14,21	1,017
Ano Sexo Mas	0	0	0	0	28	24	12	16	8	13	14,45	1,346
Total	30	165	186	161	195	184	66	30	20			

Tabela 39 – Comparação de resultados por sexo, idade e anos de escolaridade.

Começamos por dar conta das características da amostra, salientando que em relação ao sexo dos inquiridos, 526 (50,72%) pertencem ao sexo feminino e 511 (49,28%) ao sexo masculino. Verificámos ainda que a maioria dos inquiridos do sexo feminino, se encontram matriculados no 8º Ano (22,81%) e que o maior número de inquiridos do sexo masculino (26,42%), se encontram matriculados no 6º Ano de Escolaridade.

Relativamente à idade, verificamos que o maior número no sexo feminino se situa na faixa etária dos 13 anos (20,72%), sendo por seu lado, a faixa etária dos 14 anos (19,37%) no sexo masculino a que mais prevalece.

Através do cruzamento de dados (cf. Tabela 37), verificamos ainda que na amostra global, existe um maior número de raparigas que possuem 17 anos a frequentar o 8º Ano, enquanto que os rapazes são maioritariamente, os que apresentam a idade mais nova no 5º Ano (9 anos) e a mais velha no 9º Ano (17 anos).

Observamos ainda que não existem alunos matriculados com menos de 10 anos no 6º Ano, menos de 11 no 7º Ano, menos de 12 no 8º Ano e menos de 13 no 9º Ano. Por sua vez, não existem alunos em ambos os sexos com idade superior aos 14 no 5º Ano, aos 14 no 6º Ano e aos 16 no 7º Ano. De realçar que no 8º Ano não se registaram alunos matriculados com 16 anos de idade.

Tendo em conta a frequência em estabelecimento de Ensino Pré-Escolar podemos observar através do Gráfico 4, que há um

número significativo de alunos tanto do sexo feminino (34,60%), como do sexo masculino (42,86%), que nunca frequentou o Ensino Pré-Escolar. Em contrapartida, entre os alunos que frequentaram este ensino 3 ou mais anos, 177 das raparigas (33,65%) foram as que maioritariamente mais tempo permaneceram no Ensino Pré-Escolar, em comparação com os 137 rapazes (26,81%) que também mais tempo o frequentaram.

Sob este assunto e tendo em conta as novas directrizes emanadas do Ministério da Educação, conforme Lei nº 85/2009 de 27 de Agosto, a Educação Pré-Escolar passará a ser de âmbito obrigatório, consagrando a universalidade da educação para as crianças a partir dos 5 anos de idade. Entendemos ser uma medida correcta, uma vez que alguns estudos ressaltam a valorização de aquisições essenciais, antes da entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico, aquisições essas que apontam no sentido de um maior desenvolvimento dos pré-requisitos nas competências ao nível da leitura, escrita e cálculo, bem como do desempenho biopsicoemocional, incluindo hábitos e práticas de higiene e de conduta saudável.

Outros dados aferidos neste estudo apontam para o número de retenções ao longo do percurso escolar, por ano de matrícula. Desta forma, verificamos que globalmente na amostra, 661 (63,74%) dos alunos nunca ficaram retidos, observando ainda que o número de retenções sobe à medida que o Ano de Escolaridade aumenta. Assim, enquanto que no 2º Ciclo verificamos a existência de 36 (17,65%) raparigas e 96 (37,21%) rapazes que já sofreram retenção ao longo do seu percurso, no 3º Ciclo observamos a existência de 120 (37,27%) raparigas e 124 (49,01%) rapazes, que ao longo do seu percurso académico foram alvo de retenção.

Relativamente a estes dados estes apontam no sentido de que o número de retenções aumenta à medida que o Ano de Escolaridade também aumenta, pressupondo que o grau crescente

de complexidade das matérias abordadas em Anos de Escolaridade mais avançados, possa interferir directamente com o número de retenções (insucesso escolar).

No que diz respeito à idade dos pais e tendo por base a comparação da informação dada pela Tabela 2, podemos verificar que na amostra recolhida, existe uma incidência de idades relativamente jovem dos pais dos alunos inquiridos, verificando-se uma tendência mais assimétrica no que toca à idade das mães.

Desta forma, observamos que no 6º Ano, a maioria das mães dos alunos se encontram na faixa etária inferior ou igual a 35 anos, sendo que no 5º e 7º Anos a faixa etária se situa entre os 36 e os 40 anos e no 8º e 9º Anos a faixa etária que mais prevalece é a dos 41 aos 45 anos.

Relativamente aos pais e também no que toca à idade, observamos ainda na mesma Tabela, que enquanto no 5º, 6º e 7º Anos prevalece a faixa etária dos 36 aos 40 anos, no 8º e 9º Anos, a predominância é maior entre a faixa etária dos 41 aos 45 anos, revelando um número significativo de mães com idade mais jovem do que os pais.

No que toca às habilitações académicas, observamos tendo por base o Gráfico 6, que no 5º e 6º Anos, 369 (36,46%) dos pais apresentam como nível de escolaridade o 2º Ciclo do Ensino Básico, sendo de referir que 315 (31,13%) apresentam escolaridade igual ou inferior ao 4º ano e ainda que 27 (2,67%), possuem licenciatura ou grau académico superior.

Por seu lado, 431 (41,84%) das mães apresentam como nível de escolaridade o 2º Ciclo do Ensino Básico, sendo de referir que 230 (22,33%) apresentam escolaridade igual ou inferior ao 4º ano e ainda que 54 (5,24%), possuem licenciatura ou grau académico superior.

Ao nível profissional, a grande maioria dos encarregados de educação, desenvolvem a sua actividade profissional ligada

ao sector dos serviços, sendo particularmente significativa (31,46%) a percentagem de Domésticas (cf. Gráfico 7).

A comparação dos dados entre o nível de escolaridade e a profissão dos pais com os valores apurados e tendo por base as escalas de Avaliação de Warner sobre o Estatuto Sócio-Económico e a Instrução dos Encarregados de Educação, levam-nos a inferir que estes constituem um grupo relativamente homogéneo, tendo por base as variáveis referidas e no que respeita ao seu nível social, que se reporta à classe Média Baixa.

O perfil social dos pais e mães dos alunos, permite-nos levantar algumas considerações quanto à temática do sucesso escolar a partir de conceitos já referidos ao longo do enquadramento teórico, como "o capital social" e a "distância em relação à cultura escolar" associados a Bourdieu e Passeron (1964, 1970).

Mónica, M. (1981:61) e referindo estudos realizados pelos autores atrás citados, sublinha o papel da reprodução social na escola salientando que alunos provenientes de certos estratos sociais *"devem ao meio de origem os hábitos, o treino e as atitudes que lhes são úteis nas tarefas escolares"*.

Não sendo nossa pretensão posicionar-nos numa perspectiva determinista segundo a qual a origem social dos alunos é condição essencial para a explicação dos seus sucessos ou insucessos no percurso escolar, pretendemos no entanto, tentar projectar uma explicação plausível para a participação e envolvimento dos pais na escola e os resultados escolares dos alunos, uma vez que na nossa opinião, se estes não se identificarem com a cultura da escola tendem a não se interessar e envolver nela, ou porque se inibem ou porque não sabem como fazê-lo, o que torna ainda

mais premente a necessidade de atenção para este assunto, por parte dos professores.

Continuando com a explanação dos dados recolhidos e fazendo referência ao número de irmãos dos alunos inquiridos (fratria), verificamos que na amostra global a maioria dos alunos (55,35%) tem 1 irmão e que apenas 57 (5,50%), possuem 3 ou mais irmãos.

Também relativamente ao número de pessoas que fazem parte do agregado familiar, podemos referir que a maioria das famílias que representaram a nossa amostra (45,61%) têm na sua constituição 4 elementos. De assinalar que apenas 105 alunos (10,13%) fazem parte de famílias mais numerosas, cujo agregado familiar é constituído por 6 ou mais elementos.

Tendo em conta o número de faltas dadas pelos alunos ao longo do ano lectivo e apoiando-nos na Tabela 3, podemos verificar que 12,73% dos alunos não deram nenhuma falta ao longo do ano, salientando que foram os alunos do 7º Ano aqueles que menos faltaram às aulas. Refere-se ainda que 57,96% deram entre 1 a 2 faltas e que apenas 16,49% dos alunos deram 4 ou mais faltas. Estes dados são reveladores da grande assiduidade apresentada pelos alunos que constituíram esta amostra.

No que diz respeito às visitas efectuadas pelos Encarregados de Educação (EE) à escola, aferimos que 27,58% dos EE foram à escola 2 vezes e que apenas 9,35% foram à escola para obter informações 4 ou mais vezes ao longo do ano.

Verificou-se ainda (cf. Gráfico 10), que são os EE dos 5º, 6º e 9º Anos que estabelecem com maior frequência visitas à escola, uma vez que nesta amostra, as visitas dos Encarregados de Educação dos alunos do 7º Ano é ligeiramente em menor número.

De salientar que 20,54% dos EE nunca foram à escola obter informações acerca dos seus educandos. Estes dados vem corroborar de certa forma, a nossa hipótese **H1** inicialmente levantada que “o nível de instrução académica dos pais, influencia a sua necessidade de procura de informação na escola”, uma vez que nos parecem reveladores de um certo distanciamento criado por algumas famílias face à escola, ou sob outra perspectiva, do pouco envolvimento que a escola coloca em famílias difíceis de alcançar, não conseguindo que estas participem e se envolvam mais na vida escolar dos seus educandos.

Desta forma, através dos dados obtidos, verificamos que os EE situando-se na sua maioria na classe Média Baixa, não procuravam os professores para terem informações dos seus filhos com determinada frequência.

A opinião de um relacionamento positivo a implementar entre pais e professores, representa uma evolução no conceito de “abertura ao exterior” por parte da escola, implicando uma partilha concertada de interesses, responsabilidades e sucessos, que como se verifica nem sempre acontece.

Relativamente aos motivos que levaram os EE à escola e tendo em conta o Gráfico 11, salienta-se que 66,42% foi à escola principalmente nos períodos de avaliação (fim de trimestre) tidos como convencionais, para saber da avaliação dos seus educandos. De referir que não se registaram visitas de EE à escola para saber do comportamento dos seus educandos nos 5º, 6º e 9º Anos.

Parece-nos que sob este aspecto os EE mostram uma certa indiferença em relação à importância que imprimem no que se refere ao comportamento que os seus filhos possam apresentar na escola. Se por um lado, alguns EE não questionam os professores, pois podem entender que os seus educandos não têm problemas ao nível do comportamento, este facto não é

motivo para não se preocuparem e indagarem os docentes sobre o tema. Por seu turno, outros EE haverá que com a sua atitude, revelam indiferença face ao comportamento dos filhos na escola, não o entendendo como um impeditivo para o bom desenrolar do processo educativo e consequente progressão académica.

De seguida, passamos a apresentar a comparação dos resultados das avaliações dos alunos nos três períodos lectivos, tendo em conta os anos de escolaridade, tendo-se obtido a seguinte tabela:

Anos/Negativas		0 n	1 n	2 n	3 n	4 n	5 n	6 ou > n	Não transitam	Média
5º Ano	1º Per	168	21	9	6	3	3	0	9	4,29%
	2º Per	144	27	24	6	3	3	3		
	3º Per	165	30	6	6	3	0	0		
6º Ano	1º Per	123	33	12	36	24	18	6	30	11,90%
	2º Per	105	54	24	24	18	3	24		
	3º Per	150	30	36	12	9	9	6		
7º Ano	1º Per	72	24	6	21	15	12	45	36	18,46%
	2º Per	81	24	21	12	15	15	27		
	3º Per	99	27	15	15	9	15	15		
8º Ano	1º Per	88	28	20	12	8	16	8	12	6,67%
	2º Per	88	24	28	12	16	8	4		
	3º Per	116	20	24	12	4	4	0		
9º Ano	1º Per	72	20	36	36	4	12	20	24	12,00%
	2º Per	88	32	36	16	8	4	16		
	3º Per	112	36	28	4	4	12	4		

Tabela 40 – Comparação dos resultados das avaliações por ano de escolaridade.

Baseando-nos nos dados recolhidos, podemos verificar que é no 5º Ano de escolaridade que se encontram os alunos que maioritariamente menos negativas apresentam (zero negativas) ao longo dos 3 períodos e em relação aos restantes anos.

Estes dados, vêm corroborar a hipótese **H2** por nós levantada de que “existe uma relação significativa entre a participação dos pais no processo escolar dos filhos e os resultados académicos destes”, uma vez que como também já

verificámos, são os pais dos alunos do 2º Ciclo (5º e 6º Anos), que mais vezes vão à escola e que mais informações procuram junto aos professores.

Observamos ainda que no 7º Ano o número de alunos com 6 ou mais negativas é maior do que em qualquer dos restantes Anos de escolaridade. Verificou-se ainda uma variabilidade generalizada para o aumento do número de resultados negativos em todos os anos no decorrer do 1º e 2º períodos lectivos, havendo no 3º período uma diminuição do número, essencialmente nos alunos com 2 ou mais negativas, à excepção do 6º Ano, onde os resultados negativos aumentaram.

Podemos ainda observar que é no 5º Ano que se encontra o menor número de alunos que não transitam, seguido do 8º Ano. Em contrapartida, é no 7º Ano que se encontra o maior número de alunos que não transitaram de ano.

1.2. Análise dos dados de opinião

Tendo por base as opiniões recolhidas, procedentes dos processos individuais dos alunos envolvidos nesta amostra, em relação a algumas questões levantadas as quais faziam parte dos registos de cada aluno, faremos uma síntese dos aspectos mais significativamente encontrados.

Assim e no que se refere à questão **"Estudas todos os dias?"**, verificamos ser no 6º Ano que se encontraram a maior parte das respostas positivas. No entanto, parece-nos que apesar da afirmação, este é um dos cinco anos de escolaridade que maior número de retenções apresenta (30 alunos).

Ainda sob a mesma questão aferimos serem os alunos do 9º Ano (40,00%), aqueles que mais respondem "Não" à pergunta, no entanto apesar disso, não são estes alunos aqueles que mais retenções tiveram.

Relativamente à questão **"Quem se interessa pelo teu estudo?"**, a maioria dos inquiridos (52,27%) referem ser ambos os progenitores. No entanto, 40,00% dos alunos do 5º Ano referem a "Mãe" e 11,90% (n=30) dos alunos do 6º Ano respondem "Ninguém".

Para 3,57% dos alunos, assinalam ainda "Outros", sendo que destes, 1,45% referem ser os "Irmãos", 1,16% assinalam ser os "Amigos" e 0,96% os "Avós", aqueles que mais se interessam pelo seu estudo.

No que diz respeito à questão **"Andas na escola porque queres?"**, 74,16% dos alunos respondeu "Sim", enquanto 19,67% respondeu "Não", sendo os alunos do 3º Ciclo e mais especificamente os do 7º e 9º Anos, os que mais assinalam esta resposta (cf. Gráfico 15).

Se compararmos estes dados com o número de retenções, ou seja, com o número de alunos que não transitaram no final do ano, verificámos que de facto, são os alunos do 6º e 7º Anos aqueles que apresentam uma percentagem de retenções mais elevada. Ainda em termos de comparação, observamos que 11,90% dos alunos do 6º Ano, 13,85% dos alunos do 7º Ano e 4,00% do 9º Ano, referem "Ninguém" se interessar pelo seu estudo, o que vem corroborar uma vez mais a hipótese **H2**.

Relativamente à pergunta **"O que mais vês na tv?"**, aferimos na amostra global e tendo em conta que os alunos poderiam dar mais do que uma resposta, 83,32% responderam "Telenovelas", 53,42% responderam "Futebol" e 27,58% assinalaram "Documentários".

No que diz respeito à questão **"Quanto tempo estudas aproximadamente por dia?"**, salientamos que globalmente em toda a amostra, a maioria dos alunos (22,37%) responde "30 minutos", não tendo respondido à questão 381 (36,74%) alunos. Uma vez que não havia nenhuma alternativa de resposta como "Não estudo" ou "Nunca", parece-nos que o facto de um elevado

número de alunos não ter respondido, poderá indicar uma resposta nesse sentido.

Analisando os dados apurados sobre a questão **"O que mais fazes nos tempos livres?"** e lembrando que nesta questão os alunos também podiam indicar mais do que uma resposta, verificamos que a resposta mais assinalada na amostra global (em todos os Anos) foi "Ouvir música" (87,66%) e "Passear" (73,19%), enquanto que "Ir à discoteca" (9,16%) e "Praticar Escutismo" (5,40%) foram as menos assinaladas.

Quanto às respostas dadas à questão **"Qual o local onde estudas?"**, a maioria dos alunos envolvidos na amostra (65,00%), responde que é no "Quarto", respondendo 4,05% dos inquiridos que o local onde estuda é na "Cozinha".

No que diz respeito à pergunta **"Quem te ajuda no estudo?"**, verificamos que a maioria dos alunos da amostra, 356 (34,33%) responde "Ninguém". No entanto, verificamos que no 2º Ciclo (5º e 6º Anos), 29,22% dos alunos responde que é a "Mãe".

Podemos interpretar estes resultados sob dois pontos de vista: tendo em conta que, como já foi atrás analisado e referido, os agregados familiares correspondem à classe Média Baixa, parece-nos natural que os pais dadas as suas habilitações académicas, não tenham conhecimentos suficientes para acompanhar os seus filhos como gostariam ao nível académico; no entanto e por outro lado, esta pode ser uma desmotivação já instaurada, fazendo parte das suas práticas quotidianas, reveladora de uma desvalorização da posição parental face à escola actual.

Note-se ainda que como também já referimos, sendo constituídos alguns agregados familiares por uma população relativamente jovem, estando a maioria no início ou consolidação das suas carreiras profissionais, este facto de

certa forma, pode levar a uma menor predisposição ou disponibilidade no tempo de acompanhamento dos filhos.

Atendendo também a que o envolvimento dos pais se torna evidente no acompanhamento destes nas horas que dedicam aos filhos nos seus trabalhos escolares, a situação revela-se algo caricata quando aferimos nesta amostra que as mães são maioritariamente Domésticas, o que pressupõe à partida, mais tempo em casa e maior disponibilidade para o acompanhamento dos filhos.

Seguidamente e no que toca à questão **"Tens computador em casa?"**, observamos (cf. Gráfico 21) que um número significativo de alunos em todos os Anos de escolaridade possuem computador em casa (70,40%), sendo os alunos dos anos terminais de Ciclo (6º e 9º Anos) os que mais o referem, revelando-o 171 (67,86%) no 6º Ano e 172 (86,00%) no 9º Ano, respectivamente.

De realçar sob este assunto, que apesar do Ministério da Educação ter encetado esforços, principalmente neste último ano lectivo, no sentido de fazer chegar o maior número de computadores aos alunos dos 2º e 3º Ciclos, através de programas de financiamento próprios para o efeito, verificamos que neste estudo e através da amostra seleccionada, ainda muitos alunos não têm este instrumento de trabalho ao seu alcance em casa.

No que diz respeito à pergunta **"Utilizas o computador em casa para quê?"**, observamos que relativamente aos alunos do 5º, 6º e 7º Anos (51,60%), estes referem utilizar o computador para desenvolver "Programas Didácticos", enquanto (67,37%) dos alunos do 8º e 9º Anos referem utilizar o computador para "Fazer trabalhos".

Este facto parece-nos bastante natural uma vez que, sendo alunos mais velhos que frequentam os últimos anos, evidenciam uma maior responsabilidade sobre as tarefas

escolares, relegando para segundo plano as actividades mais lúdicas que também podem ser realizadas no computador.

1.3. Análise dos dados da Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes

Atendendo às opiniões recolhidas com os questionários elaborados a partir da escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes, iremos fazer uma síntese dos aspectos mais significativamente encontrados.

De seguida, passaremos a apresentar a comparação dos valores mais elevados, obtidos através dos itens para a aferição da dimensão **Zanga**, tendo em conta os anos de escolaridade, a partir da seguinte tabela:

		<div> <div>Discordo Totalmente</div> <div>←</div> <div>→</div> <div>Concordo Totalmente</div> </div>					
Item	Escala Ordinal	1	2	3	4	5	6
A. Parece que os meus pais só reparam em mim quando estou zangado.	5º Ano			44,76			%
	6º Ano				44,85		
	7º Ano				74,36		
	8º Ano				25,00		
	9º Ano					41,50	
D. Frequentemente sinto zanga contra os meus pais sem saber porquê.	5º Ano				45,24		
	6º Ano				63,10		
	7º Ano					65,13	
	8º Ano						35,00
	9º Ano						47,50
G. Fico aborrecido com os meus pais porque parece que tenho sempre de estar a pedir o seu apoio e suporte.	5º Ano				65,24		
	6º Ano				50,00		
	7º Ano					66,15	
	8º Ano						51,67
	9º Ano						64,00

N=1037

Tabela 41 - Comparação por Anos do item Zanga.

Dos resultados apurados podemos inferir que para os 3 itens da escala **"Zanga"**, a maioria das respostas dadas pelos alunos em todos os anos de escolaridade, se aproxima na escala ordinal da posição **"Concordo Totalmente"**, mais acentuadamente a partir dos anos mais avançados (8º e 9º

Anos). Desta forma, podemos infirmar a nossa hipótese **H7** inicialmente levantada de que “a percepção que o adolescente tem da indisponibilidade das suas figuras de vinculação (Zanga) varia em função da idade”.

Relativamente a este domínio, verifica-se que existe uma gradual percentagem de alunos que se posicionam face a respostas positivas, quanto à percepção de indisponibilidade das suas figuras de vinculação e em particular, os alunos mais velhos. Neste sentido, entende-se que é tendencial a posição dos alunos quanto à percepção que apresentam relativamente à indisponibilidade que as suas figuras de vinculação apresentam face às suas necessidades.

No que concerne à comparação dos valores também mais elevados, obtidos através dos itens para a aferição da dimensão **Disponibilidade** e tendo em conta os anos de escolaridade, obtivemos a seguinte tabela:

		<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Discordo Totalmente ← → Concordo Totalmente </div>					
Item	Escala Ordinal	1	2	3	4	5	6
B. Tenho a convicção que os meus pais são capazes de me ouvir.	5º Ano				55,24		
	6º Ano				59,92		
	7º Ano		49,74				
	8º Ano			60,00			
	9º Ano		47,00				
E. Acredito que os meus pais se esforçam por compreender os meus sentimentos.	5º Ano				59,52		
	6º Ano				56,75		
	7º Ano			55,39			
	8º Ano					36,66	
	9º Ano						36,00
H. Falo com os meus pais acerca de tudo	5º Ano						55,24
	6º Ano						
	7º Ano			45,13			
	8º Ano				40,56		
	9º Ano				34,00		

N=1037

Tabela 42 - Comparação por Anos do item Disponibilidade.

Através dos dados recolhidos podemos inferir que para os 3 itens da escala “Disponibilidade”, existe também uma tendência que se aproxima da escala ordinal da posição

"Concordo Totalmente", se bem que mais acentuada no 5º e 6º Anos.

No que diz respeito a este domínio, verifica-se que existe uma gradual percentagem de alunos que se posicionam face a uma tendência assertiva quanto à confiança que depositam na figura de vinculação enquanto figura acessível e disponível, de um modo fiável, na maior parte das situações em que recorre a elas.

Sob este aspecto, podemos corroborar a hipótese **H6** inicialmente levantada que "a confiança que o adolescente deposita nas suas figuras de vinculação (Disponibilidade) influencia os resultados académicos", uma vez que como verificámos, são os alunos mais novos (2º Ciclo) que menos retenções apresentam no seu currículo. No entanto, neste estudo e através desta amostra, observamos que também não só os alunos mais novos, como também os alunos do 8º e 9º Anos, dão especial relevância à vinculação que estabelecem com as suas figuras de vinculação, acreditando que os seus pais se esforçam por compreender os seus sentimentos.

Neste sentido, inferimos que é tendencial a posição dos alunos, quanto à percepção que apresentam face à confiança nas suas figuras de vinculação.

No que diz respeito à comparação dos resultados obtidos com a aferição do item **Parceria Corrigida para Objectivos**, e mais uma vez, tendo em conta os anos de escolaridade, observamos a seguinte tabela:

		<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> Discordo Totalmente ← → Concordo Totalmente </div>					
Item	Escala Ordinal	1	2	3	4	5	6
C. Tenho prazer em ajudar os meus pais sempre que posso.	5º Ano						84,76
	6º Ano						75,00
	7º Ano						80,51
	8º Ano						75,56
	9º Ano						81,50
F. Quando os meus pais andam preocupados também me sinto preocupado.	5º Ano						74,76
	6º Ano				79,77		
	7º Ano					36,93	
	8º Ano						73,33
	9º Ano						79,50
I. Fico feliz quando posso ser útil aos meus pais.	5º Ano						89,04
	6º Ano						78,17
	7º Ano						74,87
	8º Ano						82,78
	9º Ano						95,50

N=1037

Tabela 43 – Comparação por Anos do item Parceria Corrigida para Objectivos.

Tendo por base a comparação dos dados recolhidos, podemos afirmar que para os 3 itens da escala “Parceria Corrigida para Objectivos”, existe uma clara tendência mais acentuada na escala ordinal, da posição “Concordo Totalmente”, bastante definida em todos os anos de escolaridade, e mais acentuadamente em anos com alunos mais velhos (8º e 9º Anos).

Relativamente a este domínio, nota-se que existe uma acentuada percentagem de alunos que se posicionam face a uma tendência clara quanto ao facto de terem em consideração as necessidades e sentimentos das suas figuras de vinculação.

Estes resultados ajudam-nos a corroborar a hipótese **H5** inicialmente levantada que “existe uma relação significativa entre a avaliação que os adolescentes fazem das suas figuras de vinculação (Parceria Corrigida para Objectivos) e a importância que atribuem à frequência escolar”, uma vez que com já vimos, existe uma grande percentagem de alunos que manifesta gosto em andar na escola.

Ressalvamos ainda a ideia, de que é sobejamente importante a posição dos alunos quanto ao respeito e interesse demonstrado pelas necessidades e sentimentos que as suas figuras de vinculação expressam, nomeadamente quanto ao facto de gostarem que os seus filhos se sintam bem na escola, o que não é alheio a qualquer encarregado de educação.

1.4. Análise dos dados das Escalas do Inventário de Percepções Adolescentes

Baseando-nos nas opiniões recolhidas com os questionários elaborados a partir das escalas do Inventário de Percepções Adolescentes, seguidamente e a exemplo da exposição anterior, faremos uma síntese dos aspectos mais significativamente encontrados.

Tendo por base a escala **Autonomia**, elaboramos a seguinte tabela:

2º Ciclo (n=462)						3º Ciclo (n=575)				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros
Autonomia Extrema	n= 155 <u>X=</u> ,335	158 ,341	338 ,731	248 ,536	25 ,054	353 ,613	271 ,471	280 ,486	226 ,393	20 ,034
Autonomia Frouxa	n= 140 <u>X=</u> ,303	258 ,558	2 ,004	n.s.	62 ,134	193 ,335	174 ,302	92 ,160	77 ,133	39 ,067
Autonomia Moderada	n= 407 <u>X=</u> ,880	350 ,757	201 ,435	351 ,759	77 ,166	442 ,768	446 ,775	325 ,565	443 ,770	69 ,120

n.s. - não significativo

Tabela 44 - Comparação das médias obtidas com as sub-escalas Autonomia no 2º e 3º Ciclos.

Dos dados apurados podemos inferir que relativamente aos alunos do 2º Ciclo (5º e 6º Anos) estes fizeram incidir as suas respostas, tendo-se obtido os seguintes resultados:

Autonomia Extrema - atribuída a Ambos (X= ,731);

Autonomia Moderada - atribuída com maior frequência ao Pai ($\bar{X} = ,880$);

Autonomia Frouxa - atribuída nitidamente à Mãe ($\bar{X} = ,558$).

Por seu turno, os alunos do 3º Ciclo (7º, 8º e 9º Anos), fizeram incidir as respostas sobre as suas experiências, nos seguintes resultados:

Autonomia Extrema - atribuída ao Pai ($\bar{X} = ,613$);

Autonomia Moderada - atribuída à Mãe ($\bar{X} = ,775$);

Autonomia Frouxa - atribuída também ao Pai ($\bar{X} = ,335$).

Salienta-se que em relação à forma como os adolescentes desta amostra, tendo em conta a idade e Ciclo em que se encontram, se posicionam face à forma como as suas figuras de vinculação imprimem a autonomia, é deveras antagónica, o que vem corroborar a nossa hipótese **H3** de que "as percepções parentais dos adolescentes face à Autonomia, variam em função da idade e ano de escolaridade".

Enquanto os alunos mais novos atribuem a autonomia extrema a Ambos, os mais velhos por seu turno atribuem-na ao Pai. De referir ainda que no 3º Ciclo, os adolescentes entendem a mesma figura (o Pai) numa perspectiva dicotómica, ou seja, a mesma figura de vinculação manifesta os dois extremos em relação à autonomia que imprime aos seus filhos.

Relativamente à escala **Amor**, obtivemos os resultados expressos na seguinte tabela:

	2º Ciclo (n=462)					3º Ciclo (n=575)				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros
Encorajamento Sociabilidade	n= 235 X= ,508	560 1,212	232 ,502	229 ,495	130 ,281	391 ,680	537 ,933	404 ,702	270 ,469	123 ,213
Encorajamento Pens/Autónomo	n= 99 X= ,214	129 ,279	143 ,309	78 ,168	13 ,028	98 ,170	146 ,253	148 ,257	154 ,267	33 ,057
Tratamento Igualitário	n= 230 X= ,497	262 ,567	337 ,729	54 ,116	41 ,088	252 ,438	360 ,626	235 ,408	219 ,380	84 ,146
Avaliação Positiva	n= 296 X= ,640	406 ,878	866 1,874	171 ,370	109 ,235	459 ,798	561 ,975	838 1,457	282 ,490	126 ,219
Partilha	n= 422 X= ,913	516 1,116	723 1,564	143 ,309	44 ,095	458 ,796	614 1,067	808 1,405	197 ,342	223 ,387
Expressão do Afecto	n= 342 X= ,740	553 1,196	854 1,848	37 ,080	62 ,134	549 ,954	719 1,250	830 1,443	81 ,140	121 ,210
Suporte Emocional	n= 434 X= ,939	571 1,235	635 1,374	72 ,155	136 ,294	545 ,947	688 1,196	633 1,100	234 ,406	200 ,347
Estímulo Intelectual	n= 246 X= ,532	369 ,798	607 1,313	106 ,229	58 ,125	358 ,622	448 ,779	678 1,179	163 ,283	78 ,135
Atenção Centr no Filho	n= 240 X= ,519	355 ,768	562 1,216	165 ,357	64 ,138	338 ,587	502 ,873	457 ,794	346 ,601	82 ,142
Possessividade	n= 186 X= ,402	286 ,619	366 ,792	9 ,019	77 ,166	296 ,514	341 ,593	261 ,453	199 ,346	53 ,092

Tabela 45 - Comparação das médias obtidas com as sub-escalas Amor no 2º e 3º Ciclos.

Atendendo aos dados obtidos podemos referir que, em relação aos alunos do 2º Ciclo, estes fizeram incidir as suas respostas de forma a obterem-se os seguintes resultados:

Encorajamento da Sociabilidade - atribuído à Mãe (\underline{X} = 1,212);

Encorajamento do Pensamento Autónomo - a Ambos (\underline{X} = ,309);

Tratamento Igualitário - atribuído maioritariamente a Ambos (\underline{X} = ,729);

Avaliação Positiva - atribuída a Ambos (\underline{X} = 1,874);

Partilha - atribuída maioritariamente a Ambos (\underline{X} = 1,564);

Expressão do Afecto - atribuída na sua maioria a Ambos (\underline{X} = 1,848);

Suporte Emocional - atribuído a Ambos (\underline{X} = 1,374);

Estímulo Intelectual - atribuído em maioria a Ambos (\underline{X} = 1,313);

Atenção Centrada no Filho - atribuído maioritariamente a Ambos (\underline{X} = 1,216);

Possessividade - atribuída a Ambos ($\underline{X} = ,792$).

Por seu lado, os alunos do 3º Ciclo, fizeram incidir as respostas sobre as suas experiências, tendo-se obtido os seguintes resultados:

Encorajamento da Sociabilidade - atribuído à Mãe ($\underline{X} = ,933$);

Encorajamento do Pensamento Autónomo - atribuído a Nenhum ($\underline{X} = ,267$);

Tratamento Igualitário - atribuído maioritariamente à Mãe ($\underline{X} = ,626$);

Avaliação Positiva - atribuída a Ambos ($\underline{X} = 1,457$);

Partilha - atribuída maioritariamente a Ambos ($\underline{X} = 1,405$);

Expressão do Afecto - atribuída a Ambos ($\underline{X} = 1,443$);

Suporte Emocional - atribuído em maioria à Mãe ($\underline{X} = 1,196$);

Estímulo Intelectual - atribuído maioritariamente a Ambos ($\underline{X} = 1,179$);

Atenção Centrada no Filho - atribuído à Mãe ($\underline{X} = ,873$);

Possessividade - atribuída à Mãe ($\underline{X} = ,593$).

Em relação à maneira como os adolescentes se posicionam face à forma como as suas figuras de vinculação expressam o amor, verificamos que enquanto os alunos mais novos atribuem maioritariamente a Ambos os comportamentos, os mais velhos fazem-nos incidir com maior frequência à Mãe. No entanto, no domínio do Encorajamento do Pensamento Autónomo, atribuem-no a Ninguém, mostrando-nos esta posição um certo indício revelador de alguma carência ou falta de afecto nas relações que são estabelecidas, nomeadamente ao nível de como gostariam de ver o seu pensamento autónomo encorajado.

Sob este aspecto e tendo por base o baixo número de retenções que foi detectado no 2º Ciclo, podemos corroborar a

hipótese **H4**, “a percepção que os adolescentes têm sobre as suas figuras de vinculação influencia os seus resultados escolares”, uma vez que são os alunos mais novos que atribuem maioritariamente a ambos os progenitores expressões positivas de afecto (Amor).

Podemos ainda tentar uma explicação para o facto, se pensarmos que, se por um lado, os filhos no 3º Ciclo atribuem a Nenhum alguns dos domínios da Escala, mostrando necessidade de uma maior afectividade por parte dos pais, por outro lado, os pais podem entender que os seus filhos estão mais “amadurecidos”, podendo sob outro olhar, não “sentir” a necessidade dessa atenção por parte dos filhos.

No que concerne à escala **Controlo**, obtivemos os seguintes resultados:

	2º Ciclo (n=462)					3º Ciclo (n=575)				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros
Supressão da Agressão	n= 45 X= ,097	65 ,140	315 ,681	23 ,049	14 ,030	163 ,283	147 ,255	230 ,400	28 ,048	7 ,012
Controlo pela Culpa	n= 141 X= ,305	175 ,378	583 1,261	327 ,707	n.s.	388 ,674	306 ,532	369 ,641	69 ,120	18 ,031
Directividade Parental	n= 118 X= ,255	135 ,292	162 ,350	29 ,062	18 ,038	127 ,220	152 ,264	242 ,420	12 ,020	42 ,073
Punição	n= 116 X= ,251	128 ,277	184 ,398	26 ,056	8 ,017	154 ,267	157 ,273	175 ,304	77 ,133	12 ,020
Censura Permanente	n= 215 X= ,465	436 ,943	218 ,471	32 ,069	23 ,049	293 ,509	357 ,620	387 ,673	97 ,168	16 ,027
Avaliação Negativa	n= 159 X= ,344	219 ,474	332 ,718	100 ,216	114 ,246	232 ,403	358 ,622	389 ,676	66 ,114	105 ,182
Irritabilidade	n= 107 X= ,231	191 ,413	75 ,162	44 ,095	45 ,097	129 ,224	304 ,528	92 ,160	3 ,005	47 ,081

n.s. - não significativo

Tabela 46 - Comparação das médias obtidas com as sub-escalas Controlo no 2º e 3º Ciclos.

Dos dados obtidos através dos itens e tendo em conta as opiniões dos alunos do 2º Ciclo, obtivemos as seguintes posições:

Supressão da Agressão - atribuído a Ambos (\underline{X} = ,681);
 Controlo pela Culpa - atribuído claramente a Ambos (\underline{X} = 1,261);
 Directividade Parental - atribuída também a Ambos (\underline{X} = ,350);
 Punição - atribuída a Ambos (\underline{X} = ,398);
 Censura Permanente - atribuída à Mãe (\underline{X} = ,943);
 Avaliação Negativa - atribuída a Ambos (\underline{X} = ,718);
 Irritabilidade - atribuída à Mãe (\underline{X} = ,413).

Por seu lado, os alunos do 3º Ciclo, fizeram incidir as respostas sobre as suas experiências, tendo-se obtido os seguintes resultados:

Supressão da Agressão - atribuído em maioria a Ambos (\underline{X} = ,400);
 Controlo pela Culpa - atribuído ao Pai (\underline{X} = ,674);
 Directividade Parental - atribuída a Ambos (\underline{X} = ,420);
 Punição - atribuída também a Ambos (\underline{X} = ,304);
 Censura Permanente - atribuída a Ambos (\underline{X} = ,673);
 Avaliação Negativa - atribuída ainda a Ambos (\underline{X} = ,676);
 Irritabilidade - atribuída à Mãe (\underline{X} = ,528).

No que diz respeito a esta escala, verifica-se que existe uma gradual percentagem de alunos em ambos os Ciclos, que se posicionam face a uma resposta em ambas as figuras de vinculação, enquanto imposição do controlo parental, o que não nos permite corroborar com precisão a nossa hipótese **H8** de que "existe uma relação significativa entre a avaliação dos adolescentes face às atitudes de Controlo parentais e o número de retenções no final do ano lectivo", uma vez que os

alunos em ambos os Ciclos, apresentam respostas muito parecidas.

Neste sentido, inferimos que não existe nenhuma tendência clara em qualquer das figuras de vinculação, quanto à percepção que os alunos apresentam face ao controlo que é exercido pelas mesmas.

Relativamente à escala **Hostilidade**, aferiram-se os resultados que a seguir se expressam:

2º Ciclo(n=462)						3º Ciclo(n=575)				
	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros
Intromissão	n= 71 X= ,153	171 ,370	172 ,372	70 ,151	n.s.	151 ,262	198 ,344	141 ,245	59 ,102	85 ,147
Controlo Rígido	n= 139 X= ,300	116 ,251	85 ,183	98 ,212	24 ,051	173 ,300	126 ,219	124 ,215	138 ,240	14 ,024
Punição	n= 322 X= ,696	253 ,547	238 ,515	467 1,010	106 ,229	537 ,933	412 ,716	333 ,579	331 ,575	112 ,194
Irritabilidade	n= 96 X= ,207	85 ,183	60 ,129	182 ,393	39 ,084	140 ,243	123 ,213	137 ,238	135 ,234	40 ,069
Rejeição	n= 152 X= ,329	100 ,216	136 ,294	811 1,755	187 ,404	299 ,520	235 ,408	167 ,290	858 1,492	166 ,288
Negligência	n= 333 X= ,720	311 ,673	328 ,709	209 ,452	205 ,443	426 ,740	369 ,641	437 ,760	293 ,509	200 ,347
Abandono	n= 484 X= 1,047	304 ,658	607 1,313	768 1,662	147 ,318	777 1,351	627 1,090	724 1,259	607 1,055	140 ,243

n.s. - não significativo

Tabela 47 - Comparação das médias obtidas com as sub-escalas Hostilidade no 2º e 3º Ciclos.

Os dados obtidos, tendo em conta as opiniões dos alunos do 2º Ciclo, são os seguintes:

Intromissão - atribuída a Ambos(\underline{X} = ,372);
 Controlo Rígido - atribuído ao Pai(\underline{X} = ,300);
 Punição - atribuída maioritariamente a Nenhum(\underline{X} = 1,010);
 Irritabilidade - atribuída a Nenhum(\underline{X} = ,393);
 Rejeição - atribuída claramente a Nenhum(\underline{X} = 1,755);
 Negligência - atribuída ao Pai(\underline{X} = ,720);
 Abandono - atribuída essencialmente a Nenhum(\underline{X} = 1,662).

Os alunos do 3º Ciclo, por seu turno, fizeram incidir as respostas sobre as suas inferências, tendo-se obtido os seguintes resultados:

Intromissão - atribuída com maior frequência à Mãe(\underline{X} = ,344);

Controlo Rígido - atribuído essencialmente ao Pai(\underline{X} = ,300);

Punição - atribuída ao Pai(\underline{X} = ,933);

Irritabilidade - atribuída em maior número ao Pai(\underline{X} = ,243);

Rejeição - atribuída claramente a Nenhum(\underline{X} = 1,492);

Negligência - atribuída a Ambos(\underline{X} = ,760);

Abandono - atribuída essencialmente ao Pai(\underline{X} = 1,351).

Relativamente a esta escala, nota-se que existe uma acentuada percentagem de alunos que entendem que nenhuma das suas figuras de vinculação se posiciona num comportamento face à hostilidade.

No entanto, a ideia não é clara uma vez que a posição dos alunos quanto aos itens desta escala é bastante ambígua, mesmo dentro de grupos com a mesma faixa etária.

A informação recolhida neste estudo, permitiu pôr em evidência uma situação actual e específica, de entre uma multiplicidade de cenários possíveis.

O processo vivido pelos adolescentes numa determinada escola ou num determinado contexto familiar, é um processo único, que pode por seu lado, ser adaptado e redefinido em outras escolas e em outros contextos familiares. No entanto, é difícil prever os resultados que daí podem advir, sendo errado pensar que as mudanças realizadas num determinado

contexto, podem funcionar de igual forma noutro semelhante mas com diferentes actores.

Pensamos todavia, que se as atitudes desenvolvidas pelos diferentes intervenientes numa escola não podem ser generalizáveis, podemos no entanto, reflectir sobre a sua actuação, no exemplo do que foi feito, procurando entendê-la e explicá-la face à realidade do nosso estudo.

*“A investigação científica cria mais interrogações novas
do que respostas a interrogações antigas.”*

Henri Atlan

Conclusões Reflexivas

Ao longo do tempo e cada vez com maior intensidade, vamos observando que o contexto contemporâneo onde as pessoas se inscrevem, vem influenciando e modificando as relações entre pais e filhos, trazendo novos desafios a todos os que lidam com os adolescentes e suas famílias.

Neste sentido, a contribuição deste estudo vislumbra uma possível reflexão e entendimento dos novos modos de vinculação entre pais e adolescentes e das novas relações, que a contemporaneidade cada vez mais vai implicando.

A construção da identidade é de facto um fenómeno complexo, que se constrói e evolui durante toda a vida, moldando a personalidade do indivíduo com base numa série de identificações que surgem desde a mais tenra idade.

Baseando-nos na revisão da literatura efectuada e relativamente às mudanças relacionais entre pais e filhos que ocorrem durante o período da adolescência, observamos que duas concepções têm predominado na literatura científica: a que argumenta que a tarefa adolescente é tornar-se independente da influência parental, e aquela que sustenta que para a maioria dos adolescentes a qualidade da relação permanece substancialmente contínua desde a infância, passando ao longo da adolescência e posteriormente pela vida adulta.

Na nossa perspectiva, a relação pais/adolescentes transforma-se ao longo das várias etapas da adolescência, à medida que ela vai sendo renegociada pelos pais e pelos filhos. Assim, o sentimento de família surge e fixa-se na sociedade, sendo fundamental como referência emocional para a educação e para os cuidados a manter com os filhos.

Os papéis até aqui bem definidos pelas sociedades tradicionais, como o de marido, mulher, pai, mãe, filho, delineados por valores e crenças tradicionais durante muitos séculos, vão sendo cada vez mais repensados. As relações e os vínculos familiares, conjugais, fraternos e as posições hierárquicas entre os membros da família, passaram por uma reavaliação e desencadearam mudanças na vida quotidiana das pessoas.

Os pais, educados de um modo geral, sob modelos mais rígidos, onde possuíam pouco espaço para emitir opiniões, deparam-se agora com uma geração jovem e diferente, habituada a discutir e a exigir sem medo. Diante de uma geração mais contestatária, os pais precisam reavaliar a educação dos seus filhos e de se relacionar com eles de maneira diferente.

As mudanças marcam cada época, cada momento da história, cada geração e, hoje, temos uma visão de família que contém algumas alterações profundas quanto a heranças passadas.

Entendemos a família como um sistema aberto de relações recíprocas. Os vínculos e as inter relações são as bases do entendimento desse conceito, pois é a família que introduz o indivíduo no campo das relações e dos vínculos. Inerente a essa condição, ela estrutura-se pelos valores da sociedade na qual se inscreve, caracterizando-se por um fluxo contínuo de trocas, reflectindo as constantes transformações em suas interacções.

Sob estas ideologias e tendo por referência o contexto estudado, fazendo uma súmula das conclusões mais importantes retiradas deste estudo, importa referir que:

- existe ainda um elevado número de alunos que não frequentam o ensino pré-escolar;
- os agregados familiares são constituídos maioritariamente por quatro elementos (45,61%), sendo que apenas 10,13% constituem famílias com seis ou mais elementos;
- o número de retenções sobe à medida que o ano de escolaridade aumenta;
- na amostra geral os alunos revelaram grande assiduidade à escola;
- os alunos do 7º ano de escolaridade foram os que menos faltaram às aulas, no entanto foi nesse ano que maior percentagem de alunos ficou retida;
- existe um número bastante significativo (20,54%) de pais e encarregados de educação que não vão à escola em nenhum momento do ano, sendo que apenas 27,58% vão duas vezes ao longo do ano para obter informações, verificando-se que são os pais do 5º, 6º e 9º Anos os que o fazem com maior frequência;
- dos encarregados de educação que foram à escola, 66,42% foram para obter as informações de final de período (avaliação sumativa), salientando-se que não se verificou nenhuma visita para obter informação acerca do comportamento dos filhos nos 5º, 6º e 9º Anos;
- os alunos do 5º Ano foram os que menos negativas apresentaram (zero negativas) e por conseguinte, os que revelaram menor número de retenções, por oposição aos do 7º Ano, onde se registaram os valores mais elevados de alunos retidos;
- alunos do 6º Ano são os que mais referem que estudam todos os dias, não obstante, encontra-se uma elevada percentagem de

retenções (11,90%) neste ano; por seu turno, os alunos do 9º Ano são os que mais afirmativamente respondem que não estudam todos os dias;

- apesar da maioria dos inquiridos responder que ambos os progenitores se interessam pelo seu estudo, 11,90% dos alunos do 6º Ano referem que ninguém se interessa;

- a maioria dos alunos (74,16%) referem que andam na escola porque querem, apesar de serem os alunos do 7º e 9º Anos aqueles que maioritariamente dão a resposta contrária;

- 83,32% dos alunos inquiridos responderam que o que mais vêem na televisão são telenovelas, enquanto apenas 27,58% visualiza documentários;

- 34,33% dos alunos em toda a amostra responderam que ninguém os ajuda nos seus estudos, o que é revelador da indisponibilidade dos pais no acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares;

- uma grande percentagem de alunos tem computador em casa (70,40%), sendo que a maioria no 2º Ciclo utiliza-o para executar Programas Didáticos, enquanto que no 3º Ciclo os alunos utilizam-no para fazer trabalhos;

- alunos mais velhos (8º e 9º Anos) percebem em maior percentagem a indisponibilidade das suas figuras de vinculação face às suas necessidades;

- alunos com menor número de retenções apresentam maior confiança nas suas figuras de vinculação, dando especial relevância à vinculação que com estes estabelecem;

- existe uma correlação positiva manifestada em todos os anos de escolaridade entre a avaliação que os adolescentes fazem das suas figuras de vinculação e a importância que atribuem à frequência à escola;

- as percepções parentais dos adolescentes face à autonomia, variam em função da idade e ano de escolaridade;

- existe uma correlação directamente proporcional entre o nível de instrução académica dos pais e a procura de informação por estes na escola;
- alunos mais velhos revelam falta de encorajamento do pensamento autónomo por parte dos pais;
- não foi encontrada uma relação directa entre a avaliação que os adolescentes fazem face às atitudes de controlo parentais e o número de retenções obtidas no final do ano;
- existe um significativo número de alunos que entendem que nenhuma das suas figuras de vinculação se posiciona num comportamento face à hostilidade.

A família com adolescentes e as particularidades que esta fase do ciclo de vida impõe, são *sui generis* e muito peculiares. Não é apenas o adolescente que vivencia as transformações desta fase do ciclo de vida, mas todos os membros que estão envolvidos com ele.

As relações familiares indiscutivelmente, precisam adaptar-se aos novos vínculos entre pais e filhos, agora cada vez mais assimétricos. Essa assimetria é um aspecto mormente evidenciado pelos pais com filhos adolescentes.

A autoridade parental e os limites necessários, surgem como uma característica dessa assimetria e, ao mesmo tempo, como uma dificuldade contemporânea para pais e filhos.

A família constitui-se num espaço onde se estabelecem vínculos fundamentais, tradições, crenças e costumes, que falam de um imaginário comum e que formam as missões, os legados, as heranças e as expectativas, transmitidos de uma geração à outra.

Nesse sentido, a família e seu contexto são, em nossa percepção, inseparáveis. Privilegiamos a vida familiar, composta por seus membros e suas próprias histórias, tendo presentes o seu contexto multigeracional e também sócio-cultural.

Face a um mundo onde os valores se alteram com muita rapidez, os pais com filhos adolescentes parecem viver entre o que deve ser feito e o que desejariam fazer, ou seja, entre as obrigações e as expectativas. É entre estes dois pólos ambivalentes que os pais parecem estar; o conhecido e o desconhecido, o tradicional e o contemporâneo.

Ao mesmo tempo que os pais não se ligam directamente ao tradicional, ao já conhecido, pois não é mais possível educarem e se relacionarem com os filhos desta forma, eles não possuem uma sólida referência quanto à nova e contemporânea maneira de se relacionarem e de os educarem actualmente.

Deste modo, esta interacção apresenta-se impregnada de dificuldades para pais e filhos, essencialmente no encontro de gerações, imprescindível a todas as relações familiares.

O adolescente e a sociedade, com todas as suas peculiaridades, estão intimamente relacionados. Considerado como um produto da contemporaneidade, o adolescente, com pensamentos inovadores e com a sua atitude empreendedora, lança-se em novas aventuras.

Noutra perspectiva e a par da família, a escola é outra entidade responsável pelas mudanças que se vão operando gradualmente no adolescente. As rápidas mudanças ocorridas nestes sistemas só serão apreendidas na sua totalidade quando inscritas em mudanças mais amplas e globais.

Família e escola representam assim, graus de interacção extremamente complexos na actualidade. Embora estruturalmente diferenciados, o facto de serem dois contextos essenciais à vida do adolescente e de possuírem objectivos complementares, anseia-se que exista entre a família e a escola uma rede de relações que se pretende cooperativa.

Como sistemas diferentes que são, espera-se que transformem a sua interacção numa real parceria, de forma a

que o adolescente na generalidade, possa desenvolver ao máximo as suas reais capacidades de forma harmoniosa e coerente.

Ainda sob este aspecto, o envolvimento dos pais na escola é uma componente indispensável na educação. Acreditamos que as atitudes e competências que venham a ser adquiridas neste âmbito pelos diversos agentes, possam permitir a construção de parcerias sólidas e eficazes, tendentes ao aprofundamento de mudanças que se afiguram necessárias.

Nesta ordem de ideias, podemos deduzir que quanto mais os pais se identificarem com a escola, maior será a sua participação. Os pais revelam uma necessidade natural de serem compreendidos, aceites e valorizados pela escola e nomeadamente pelos professores. Neste caso, a manifestação de estima leva à empatia, à identificação e conseqüentemente à participação. Por outro lado, surtirá efeito contrário, se a escola encarar a posição dos pais com desconfiança, com a convicção de que são meros intrusos no campo da educação escolar e se as interações entre as duas partes, forem distantes e apenas burocratizadas. Ao desenrolar-se a relação de forma mais interactiva, poderá abrir-se um caminho eficaz na contribuição do envolvimento dos pais na vida escolar e activa dos seus filhos.

Num contexto de ainda mútuas recriminações, bloqueios e receios, onde professores e pais se movimentam de modo pouco flexível e algumas vezes até culpabilizante, atribuindo os primeiros ao pouco empenhamento dos pais e os segundos, às atitudes pouco integradoras dos professores, a principal causa do desinteresse manifestado pela inexistência de relações, a relação pode perspectivar-se difícil.

A relação entre a escola e a família deverá ser uma movimentação constituída e construída, tendo por base uma rede de unidade e consciência gerada e geradora de mudança.

Por vezes, sentimos os pais descomprometidos com certas actividades e obrigações (neste estudo, verificámos a pouca procura de informação destes na escola), principalmente quando não pressentem a utilidade das mesmas. Importa oferecer-lhes programas de participação cujo sentido e importância proporcionem soluções que vão ao encontro dos seus problemas e interesses. A expectativa e a mudança, geram e provocam a motivação para a participação.

A necessidade de os pais interagirem com os professores e vice-versa baseia-se na convicção da importância da partilha de responsabilidades, informação e poder de decisão. Um processo que é um dos principais factores de sucesso e o que melhor se correlaciona com ganhos futuros.

Este processo de interacção implica estratégias diversificadas que necessitam de ser inerentes aos sujeitos que as tornam realidade e aos vários contextos que as objectivam.

Partindo do princípio que a escola é um grupo social caracterizado pela assumpção de determinados propósitos educativos no sentido da plena realização humana, é importante que esta se abra à participação colaborativa, ao ser indispensável para gerar projectos que reflectam os direitos, as expectativas, os interesses dos alunos e dos pais, dos professores e da comunidade, num compromisso recíproco e assente na educação para a cidadania.

Ainda a existência de uma população escolar cada vez mais heterogénea em termos culturais, sócio-económicos, raciais, religiosos, entre outros aspectos, que exigem enorme maleabilidade do sistema e competências acrescidas aos professores, não pode constituir de forma unilateral, apenas

responsabilidade da escola. Esta só conseguirá o sucesso, se mantiver uma articulação com a família e a comunidade, de modo a melhor conhecer e respeitar o seu passado.

Entendemos que muitos pais que se demitem das suas obrigações, estão cientes e acreditam ainda, que a educação é um domínio exclusivo da competência da escola e que dependendo da estratificação social destes, também lhe atribuem funções e significados diferentes.

Estamos de acordo com Pinho, L. (1988:31-32) quando refere que *"o professor dada a sua função de líder institucional"* e tendo em conta *"o papel social que adopta pode provocar a abertura, o assumir de responsabilidades e desencadear um processo activo ou, pelo contrário, bloquear toda a cooperação."*

Pensamos que só esclarecidamente, os pais podem assumir de maneira aberta e estreita o seu estatuto de parceria com a escola, gerando relações eficazes de aprendizagem.

Temos, no entanto, presente que este, é um pressuposto que se realiza de forma progressiva, pelo que é conveniente a fixação de certos procedimentos considerados fundamentais para se obter êxito relativamente ao processo de relação que inevitavelmente se estabelece entre ambos os sistemas.

O que está em causa assim, não é a relação em si mesma mas as dinâmicas, muitas vezes colocadas em segundo plano, as quais reflectem uma circularidade que denota a capacidade de gerar informação, bem como a capacidade dessa informação ser decodificada.

Ainda segundo Pinho, L. (1988:31) *"a escola enquanto grupo social é, também ela, um universo de relações onde cada um dos intervenientes se percepçiona e percepçiona a escola de uma maneira particular, segundo a função e a concepção da função de cada um."*

A figura parental aparece neste estudo como a figura mais vezes referida pelos adolescentes como a entidade reguladora de conflitos, ligados à desobediência e à submissão. Os nossos resultados apontam que o pai, mais do que a mãe, aparece como a figura mais disciplinadora, mas esta última aparece também como a figura que está em maior contacto com os comportamentos quotidianos do adolescente.

É provável também que a predominância da figura materna esteja associada ao facto da maioria das mães da nossa amostra serem Domésticas, ficando em casa, portanto mais próximas dos seus filhos.

A percepção por parte do adolescente quanto à existência de uma relação com os pais em que predomina o amor, a aceitação e não a hostilidade e rejeição revela-se fundamental, uma vez que o adolescente tem de tomar a iniciativa de se individuar, afastando-se gradualmente dos pais, mas sentindo e mantendo a existência de uma relação segura e consciente.

Na adolescência as transformações do corpo acarretam algumas questões e implicações emocionais, as quais se repercutem inevitavelmente nas relações que estabelecem com os outros.

Para o adolescente, distanciar-se física e sobretudo emocionalmente da família, não significa rejeição de forma definitiva. Há alguns estudos que apontam que a maioria dos adolescentes acaba por adoptar os valores emanados aos da sua própria família, contrariamente ao que muitas vezes era a sua pretensão.

Para Boisvert, C. (2006:93), "graças às mudanças por que passa, ele desenvolve uma nova maneira de estar na relação, com as pessoas significativas para ele, tentando encontrar um caminho que concilie as suas vinculações passadas com as novas necessidades relacionais".

Concebemos também que o desenvolvimento da adolescência se processa em torno da separação/individuação, no entanto em estreita interligação às figuras de vinculação permitindo uma ligação a estas através de um vínculo seguro, consoante a fase inicial, média ou final do período adolescente, sugerindo a especificidade das tarefas desenvolvimentais próprias das diferentes fases da adolescência e tendo em conta cada adolescente.

O mundo contemporâneo assume, para as famílias com adolescentes, características diferentes das conhecidas por eles e transformam-se em características assustadoras. Assim, os valores familiares são, para as famílias com filhos adolescentes, fundamentais para assegurar a perpetuação das crenças e dos legados familiares. É, somente a partir dos valores transmitidos pelos seus pais, que os pais dos adolescentes de hoje acreditam no crescimento saudável de seus filhos.

A crença na transmissão dos valores recebidos pelas suas famílias de origem é a ferramenta que auxilia a difícil, assustadora e ao mesmo tempo, maravilhosa tarefa de educar e de se relacionar com os adolescentes da nossa contemporaneidade.

- **Limitações da Investigação**

Ao finalizar este estudo, abordaremos algumas limitações com as quais nos fomos deparando no desenrolar do mesmo.

Assim, podemos referir que a amostra da população inquirida de certa forma, e sem o sabermos inicialmente, limitou a nossa investigação uma vez que, incidiu na sua maioria numa população de estrato social médio baixo e baixo. Seria importante que o estudo tivesse abrangido uma amostra com estratos sociais mais abrangentes.

Outra limitação prendeu-se com o facto de não utilizarmos concomitantemente uma abordagem qualitativa, podendo permitir uma riqueza na compreensão das variáveis em estudo, no entanto, foi nossa pretensão objectivarmos comportamentos evitando o efeito da "resposta desejável" como nos aconteceu em estudos anteriores. A inclusão da natureza desta medida decorreu de uma questão pragmática, uma vez que sendo já extensa a recolha de dados, poderia sobrecarregar os participantes e provocar inconscientemente o efeito de "resposta desejável", de que já falámos.

Outra limitação prendeu-se com o facto de os professores não serem formados (ou poucos o são), nem sensibilizados para formar parcerias eficazes com os pais na difícil tarefa da educação. Por isso, esse trabalho ainda não é, na maioria das escolas, posto em prática e nem valorizado pelos pais que continuam na sua maior parte a deixar que essa tarefa seja feita apenas pelos professores, que por seu turno aguardam também pela intervenção dos pais.

Parece-nos cada vez mais urgente e necessário introduzir ou aprofundar a problemática sobre o envolvimento parental e as relações escola-família nos curricula e planos de estudo na formação de professores, tendo em vista gerar alternativas para colmatar os obstáculos que ainda hoje se verificam na relação escola-família. Esta medida, tendo subjacente o desenvolvimento de valores educacionais, será um garante para uma educação para a competência, para a cidadania e para o desenvolvimento de valores culturais.

Outras limitações nos foram sendo colocadas ao longo deste trabalho, como a pouca predisposição dos professores em colaborar, alegando períodos conturbados e de grande burocracia nas escolas. Os pais por seu turno, cada vez se mostram mais receosos em deixar que os seus filhos participem em estudos e investigações.

O contributo de dinâmicas formativas que os cursos de formação de professores podem imputar à mudança de concepções é imprescindível, quer para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores, quer para a investigação de pressupostos teóricos que de forma evolutiva acompanham os processos activos de formação, fruto de uma aprendizagem em situação.

Urge que a mudança seja um movimento criativo que implique “um todo” identificável pela sua gradual mudança de atitudes que promova a construção da verdadeira comunicação.

- **Implicações do estudo**

Apesar das limitações apresentadas parece-nos que o nosso trabalho representa um contributo relevante na investigação em Ciências da Educação, dada a natureza claramente exploratória e o cruzamento entre o estudo longitudinal e transversal que se nos afigura inovador no campo alvo do estudo, uma vez que nos permitiu, para além de apresentar respostas, partir para novas e diferentes questões sobre a adolescência e o vínculo parental.

Em termos de contributo o facto de este estudo apresentar os resultados por ano de escolaridade e idade, acrescentou informação útil à compreensão dos alunos ao longo da pré-adolescência e adolescência.

Realizamos também uma reflexão comparativa entre as percepções dos adolescentes face à sua idade e o que pode implicar na prática pedagógica actual.

Pensamos ter contribuído para o reconhecimento da necessidade de uma educação mais adaptada ao desenvolvimento biosocioemocional, principalmente nesta fase transitória da vida do ser humano como é a adolescência, assim como promover uma maior sensibilização dos docentes e da escola para a fase de desenvolvimento da adolescência.

Seria importante agir sobre a formação dos docentes no sentido de uma maior formação nesta área, nos quais os mesmos pudessem trabalhar estratégias adequadas nesta fase do desenvolvimento humano.

A importância da qualidade da vinculação enquanto potenciador de condições pessoais e relacionais nucleares ao funcionamento do adolescente é imprescindível, tendo em conta o rendimento académico deste, como processo de valoração pessoal e social.

- **Sugestões para Investigações Futuras**

Este trabalho pretende ser um contributo para o entendimento do vínculo parental e das relações que se podem estabelecer entre a família e a escola. Contudo gostaríamos de deixar algumas ideias em aberto, que nos foram surgindo ao longo do desenrolar do trabalho, para que num futuro próximo, fossem melhor aprofundadas e estudadas, atrevendo-nos a fazer as seguintes sugestões:

- Estudar e interpretar qual a percepção que os pais têm acerca das suas práticas educativas e se os filhos percebem as suas intenções de agir;
- Aprofundar meios e estratégias de compreensão e intervenção junto dos professores, no sentido de ultrapassarem algumas resistências que possam existir ao envolvimento familiar na escola;
- Estudar os contextos em que a parceria Professores-Pais se pode tornar mais possível e frutuosa;
- Criar momentos próprios de debate entre professores, pais e adolescentes, explorando e abordando algumas das dimensões neste estudo abordadas, procurando interpretar e ir ao encontro dos diferentes interesses;
- Realizar estudos comparativos entre os resultados obtidos neste estudo e outros entre alunos a estudar em escolas ou

instituições privadas, assim como entre alunos do norte e sul do país;

- Realizar estudos longitudinais onde com a mesma população se pudesse verificar como o comportamento muda ao longo de um período mais prolongado (infância - adolescência ou adolescência - adultez);
- Analisar longitudinalmente a continuidade dos efeitos dos comportamentos da vinculação parental nos indivíduos, principalmente em amostras estratificadas, para contribuir para uma explicação mais adequada das relações obtidas entre as dimensões avaliadas;
- Analisar a vinculação observando comportamentos tendo em conta a separação das figuras significativas e dos comportamentos que este afastamento pode repercutir para a vida do jovem ou adulto;
- Investigar e analisar a relação entre a psicopatologia parental e a própria vinculação dos progenitores, com o desenvolvimento dos problemas emocionais e comportamentais dos adolescentes;
- Elaborar programas de aconselhamento dirigidos aos pais, com abordagem às práticas educativas, nomeadamente no que diz respeito à autonomia e super protecção, bem como a disciplina, podendo contribuir para práticas mais adequadas.

Para uma cooperação eficaz é necessário aproveitar e rentabilizar todos os recursos disponíveis, tanto na comunidade como na família. A concretização de formas de relacionamento só será possível e viável se implicar pais, professores, alunos e outras entidades da comunidade, directa ou indirectamente ligados aos problemas da educação.

O conjunto e a importância dos benefícios enunciados são hoje reconhecidos pela comunidade educacional. No entanto, estamos convictos de que não há uma estratégia única, correcta e adequada de envolver os pais, mas antes uma gama

diversificada de estratégias e opções, tomadas por pessoas conscientes e responsáveis, através da utilização de estratégias activas e apropriadas a cada caso.

Para Davies, D. et al. (1989), os pais que se envolvem na escola e na educação, encaram o trabalho do professor de uma forma positiva, apreciam melhor o papel e a importância da escola. Sendo inegável que a relação escola-família e o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos são desejáveis e vantajosos sob o ponto de vista educacional, põe-se a questão em determinar quais os melhores mecanismos que conduzirão a um envolvimento eficaz.

Do nosso ponto de vista, a utilização de qualquer tipo de estratégia requer sempre um clima envolvente, através do qual se estabelece um tipo de relação afectiva positiva, ou empática, de confiança e de respeito mútuo entre os intervenientes no processo educativo, que desenvolva uma situação de abertura e disponibilidade.

A amostra estudada, encontra-se limitada e circunscrita a uma pequena unidade organizativa, localizada no quadro de um sistema nacional mais vasto. Partimos desta forma, do princípio de que todas as conclusões que possam ser retiradas deste estudo são aplicáveis a instituições do mesmo tipo e com as mesmas características e que a sua validade é aceitável se tivermos em conta a mobilidade dos tempos e dos protagonistas que as interceptam.

Os resultados obtidos na presente investigação mostraram o papel desempenhado pelos factores individuais, familiares e ambientais, no desenvolvimento do vínculo parental na pré-adolescência e adolescência. Colocou em evidência o papel desempenhado por estes factores sobre as variâncias emocionais e comportamentais da amostra estudada, apresentando implicações para o desenvolvimento de intervenções, com vista à modificação de atitudes e à

prevenção de outras. Assim, espera-se que o presente estudo tenha contribuído para a investigação e intervenção futuras na área do vínculo parental e suas implicações na adolescência e, conseqüentemente para esclarecer a importância de algumas atitudes sobre o funcionamento psicossocial dos adolescentes.

Sobre a participação dos pais no dia a dia da escola e o importante contributo destes, para o pleno desenrolar do processo educativo dos seus filhos, muito se escreveu, se projectou e se legislou, mas não nos ficam dúvidas de que ainda muito está por fazer.

Estamos convictos no entanto, que da troca de vivências de todos os parceiros, se possam criar as condições óptimas e eficazes para o desenvolvimento e actualização das potencialidades comunicacionais de cada um, contribuindo desta forma, para o sucesso escolar e pessoal de todos.

Se a cultura da escola se integrar na cultura dos pais e vice-versa, isto pode instituir um valor acrescentado e ajudar a transformar a escola, através de um processo de continuidade educativa, centrada na cultura das famílias.

A participação dos pais e dos cidadãos em geral, é uma componente indispensável na educação. Acreditamos que as atitudes e competências adquiridas neste âmbito pelos diversos agentes, possam permitir a construção de parcerias sólidas, tendentes ao aprofundamento da cidadania.

Nenhum adulto está preparado para educar um adolescente, a não ser pelo seu bom senso, pela sua intuição e pela sua própria vivência.

Acompanhar um filho adolescente em direcção ao pleno desenvolvimento das suas potencialidades, é contribuir para fazer dele uma pessoa que se sinta bem com ela própria, pronta para enfrentar os desafios que a vida e a sociedade lhe reservam.

Sem dúvida, esta será uma das mais difíceis tarefas que incumbe aos pais de um filho adolescente, tentando aprender a navegar entre a tolerância necessária e a necessidade de intervir oportunamente.

Na turbulência da adolescência que influencia os próprios fundamentos da personalidade do adolescente, induzindo humores variáveis e suscitando comportamentos novos e destabilizadores, a família deverá permanecer sempre como seu ancoradouro principal.

BIBLIOGRAFIA

Abreu, C.(1999). *Teoria do Apego: Fundamentos, Pesquisas e Implicações Clínicas*. Brasil: Editora Casa do Psicólogo.

Afonso, N.(1993). *A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas*. In Revista Inovação, Vol. 6, nº 2. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp.131-155.

Ainsworth M. et al.(1978). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale: Erlbaum.

Alarcão, I. e Sá-Chaves, I.(1994). *Supervisão de Professores e Desenvolvimento Humano. Uma Perspectiva Ecológica*. In Tavares, J. (Coord.). *Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.

Almeida, L. et al.(1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Arroteia, J.(1991). *Análise Social da Educação*. Leiria: Edições Robles.

Barata, O.(1990). *Introdução às Ciências Sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora.

Bardin, L.(1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Benavente, A.(1976). *A Escola na Sociedade de Classes - O Professor Primário e o Insucesso Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Benavente, A.(1990). *Escola Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bertrand, Y. e Valois, P.(1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Boisvert, C.(2006). *Pais de Adolescentes. Da tolerância necessária à necessidade de intervir*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bowlby, J.(1969/91). *Attachment and loss: Attachment*. London: Basic Books.

Bowlby, J.(1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books.

Bravo, R.(1985). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y Ejercicios*. Madrid: Editora Paraninfo.

Bronfenbrenner, U.(1987). *La Ecología del Desarrollo Humano: Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona: Paidós.

Campos, B.(1990). *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Canário, R. et al.(1997). *A Parceria Professores/Pais na Construção de uma Escola do 1º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Canavarro, M.(1999). *Relações Afectivas e Saúde Mental*. Coimbra: Quarteto Editora.

Canavarro, M.(2001). *Psicologia da Gravidez e da Maternidade*. Coimbra: Quarteto Editora.

Carvalho, M.(2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da Adolescência*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).

Claes, M.(1990). *Os Problemas da Adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.

Cordeiro, J.(1979). *O Adolescente e a Família*. Lisboa: Moraes Editores.

Cró, M.(1994). *Modelos e Teorias da Educação Pré-Escolar*. In Tavares, J. (Coord.). *Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.

Cunha, P.(1997). *Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica.

Davies, D. et al.(1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Davies, D. et al.(1992). *Os Professores e as Famílias a Colaboração Possível*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.

Davies, D.(1994). *Parcerias Pais-Comunidade-Escola. Três Mensagens para Professores e Decisores Políticos*. In Revista *Inovação*, Vol.7, nº 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 377-389.

Dias, J.(1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Cadernos SNR, nº 11.

Dias, M.(1993). *As Representações de Sucesso da Integração de Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

Di Giorgi, P.(1980). *A Criança e as suas Instituições: A Família, A Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Diogo, J.(1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Domingos, A. et al.(1985). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

D'orey, I.(1993). *Escola, Família e Deficiência*. In Revista *Integrar*, nº1. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, pp. 20-21.

Erikson, E.(1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Faria, M.(1990). *Adolescente, Família e Escola*. In Revista Ler Educação, N°3 (Setembro/Dezembro). Beja: Escola Superior de Educação.

Fernandes, A.(1994). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, E.(1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Lisboa: Edições ASA.

Ferreira, M. e Nelas, P.(2004). *Adolescências...Adolescentes*. In Revista Educação e Tecnologia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 141 a 162.

Fleming, M.(1983). *A separação adolescentes - progenitores*. In Revista Análise Psicológica, N°4 (III). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp.521-542.

Fleming, M.(1988). *Autonomia comportamental e percepções das atitudes parentais*. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar (Tese de Doutoramento).

Fleming, M.(1993). *Adolescência e Autonomia. O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto: Edições Afrontamento.

Flores, J.(1994). *Influência da Família na Personalidade da Criança*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, V. e Mendes, N.(1988). *Escola, Quem és Tu? Perspectivas Psicomotoras do Desenvolvimento Humano*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, M. et al.(2006). *Estilos de Vinculação, Orientação para o Trabalho e Relações Profissionais*. In Revista Psicologia, Vol.20, Nº1, pp. 187-208.

Freire, P.(1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

Freire, P.(1996). *Educação e Participação Comunitária*. In Revista Inovação, nº 9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 305-312.

Gameiro, J.(1992). *Voando sobre a Psiquiatria*. Porto: Edições Afrontamento.

Gil, A.(2002). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. São Paulo: Makron Books.

Gonçalves, I.(1996). *O Desenvolvimento Social como Pré-Requisito da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Aveiro: Edições Tipave.

Guerra, I.(1985). *Estamos a Morrer ou a Nascer? - Transformação Social e Educação*. Lisboa: Editorial Presença.

Gurvitch, G.(1986). *A Vocação Actual da Sociologia*. Lisboa: Edições Cosmos.

Hansen, H.(1985). *Participação e Envolvimento dos Pais na Educação: Abordagem em Dez Etapas*. In Jornal de Psicologia, Vol. 4, nº 1, pp. 10-12.

Herculano-Houzel, S.(2005). *O Cérebro em Transformação*. Rio de Janeiro: Editora Objectiva.

Hurlock, E.(1979). *Desenvolvimento do Adolescente*. São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil.

Leitão, F.(1994). *Interação Mãe-Criança e Actividade Simbólica - Os Comportamentos da Díade e a Emergência do Jogo Simbólico, na Criança Normal e na Criança com Síndrome de Down*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Lemos, V.(1985). *Princípios de Organização Curricular e Avaliação*. Castelo Branco: Edições ESE de Castelo Branco.

Lemos, V.(1993). *A Nova Avaliação da Aprendizagem - O Direito ao Sucesso*. Lisboa: Texto Editora.

Lima, L.(1998). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Marcos, D.(1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Educativa*. Portalegre: Artes Médicas.

Marques, R.(1988). *A Prática Pedagógica no Jardim de Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, R.(1991). *A Escola e os Pais como Colaborar*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R.(1993). *A Escola, a Família e a Comunidade: O que se passa nos EUA e em Portugal*. In Revista das ESEs, Nº4, pp. 29-45.

Marques, R.(1994). *Colaboração Família-Escola em Escolas Portuguesas: Um Estudo de Caso*. In Revista Inovação, Vol. 7, Nº 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 357-375.

Marques, R.(1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Lisboa: Edições ASA.

Marques, R.(1998). *Escola, Currículo e Valores*. Lisboa: Livros Horizonte.

Martins, E.(2007). *Regulação Emocional Diádica, Temperamento e Nível de Desenvolvimento aos 10 Meses como Preditores da Qualidade da Vinculação aos 12/16 Meses*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).

Matos, A. e Pires, J.(1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Porto: Publicações Politeama, Cadernos Profissionais, Nº 2.

Menezes, I.(1990). *O Desenvolvimento no Contexto Familiar*. In Campos, B. (Coord.). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Vol. I. Lisboa: Edições Universidade Aberta.

Mónica, M.(1981). *Escola e Classes Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Muñiz, B.(1989). *A Família e o Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

Musgrave, P.(1979). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Muuss, R.(1969). *Teorias da Adolescência*. Belo Horizonte: Editorial do Professor.

Oliveira, B.(1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Osterrieth, P.(1975). *A Criança e a Família*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Pardal, L. e Correia, E.(1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Piaget, J.(1979). *Aprendizagem e Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Pinho, L.(1988). *Empatia do Professor e Mobilização do Aluno. Estudo experimental a partir da Indução de Representações Prévias*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Pinho, L.(1995). *Avaliação Escolar e Activação do Desenvolvimento Psicológico*. In Tavares, J. e Bonboir, A. (Coord.). *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.

Pires, E. et al.(1991). *Noções de Sociologia da Educação*. Fascículos 1 e 2, 2ª Fase. Lisboa: Editora Ministério da Educação.

Pires, E., Fernandes, A. e Formosinho, J.(1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

Portugal, G.(1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CIDInE.

Portugal, G.(1994). *Contextos como Facilitadores do Desenvolvimento: suas características*. In Tavares, J. (Coord.). *Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.

Portugal, G.(1998). *Crianças Famílias e Creches: Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.

Pourtois, J. et al.(1994). *Educação Familiar e Parental*. In *Revista Inovação*, Vol. 7, N° 3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 289-305.

Reimão, C.(1997). *Cooperação entre a Escola e a Família*. In *Revista Educação em Debate*. Lisboa: Universidade Católica, pp. 139-165.

Relvas, A.(1996). *A Família: Desenvolvimento numa Perspectiva Sistémica*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Ribeiro, J. e Sousa, M.(2002). *Vinculação e comportamentos de saúde: Estudo exploratório de uma escala de avaliação da vinculação em adolescentes*. In *Revista Análise Psicológica*, N°1 (XX). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp.67-75.

Rodrigues, A. e al.(2004). *Memória de cuidados na infância, estilo de vinculação e qualidade da relação com pessoas significativas: Estudo com grávidas adolescentes*. In *Revista Análise Psicológica*, N°4 (XXII). Porto: Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pp. 643-645.

Ruivo, J.(1977). *Família Parentesco e Mudança Social: as Ciências Sociais e o Tempo Histórico*. Castelo Branco: Edições Gráfica de S.José.

Sampaio, D.(1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D.(2006). *Lavrar o Mar*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. e Gameiro, J.(1985). *Terapia Familiar*. Porto: Edições Afrontamento.

Saraceno, C.(1992). *Sociologia da Família*. Lisboa: Editorial Estampa.

Silva, P.(1994). *Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994. Duas Décadas, Um Balanço*. In Revista Inovação, Vol. 7, Nº3. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 307-355.

Soares, I.(1996). *Representação da Vinculação na Idade Adulta e na Adolescência*. Braga: Publicações do Instituto de Educação e Psicologia.

Soares I.(2001). *Vinculação e cuidados maternos: Segurança, protecção e desenvolvimento da regulação emocional no contexto da relação mãe-bebé*. In Canavarro, M. (Coord.), *Psicologia da Gravidez e da Maternidade*. Coimbra: Quarteto Editora, pp.75-104.

Soifer, R.(1983). *Psicodinamismos da Família com Crianças: Terapia Familiar com Técnicas de Jogo*. Petrópolis: Vozes.

Sousa, L.(1998). *Crianças (Con)Fundidas Entre a Escola e a Família. Uma Perspectiva Sistémica para Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Sprinthall, N. e Collins, W.(2008). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Edições Calouste Gulbenkian.

Stoer, S.(1994). *Construindo a Escola Democrática através do «Campo da Recontextualização Pedagógica»*. In Revista Educação, Sociedade e Culturas, Nº 1, pp. 7-27.

Tavares, J.(1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.

Tavares, J. et al.(1994). *Para Intervir em Educação - Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: Edições CIDInE.

Tavares, J.(1995). *Componentes do Processo de Activação do Desenvolvimento Psicológico*. In Tavares, J. e Bonboir, A. (Coord.). *Activação do Desenvolvimento Psicológico nos Sistemas de Formação*. Aveiro: Edições CIDInE.

Tavares, J. e Alarcão, I.(1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Teles, M.(1986). *Curso Básico de Sociologia da Educação*. Petrópolis: Editorial Vozes.

Vala, J.(1990). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Wolfendale, S.(1993). *Fazer com que o Meio Escolar e Familiar vá ao Encontro das Necessidades das Crianças*. In Revista Integração Escolar. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, pp. 128-143.

Legislação Consultada

- Constituição da República Portuguesa, de 2 de Abril de 1976.
- Lei n° 46/1986, de 14 de Outubro (LBSE) (D.R. n° 237/86, Série I de 14/10/86).
- Lei n° 85/2009, de 27 de Agosto (D.R. n° 166/09, Série I de 27/08/09).

ANEXOS

ANEXO 1

- **Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes**

Escala de Avaliação da Vinculação em Adolescentes

(in Ribeiro, J. e Sousa, M. 2002)

A investigação que nos propomos realizar tem por base um estudo sobre a vinculação que se pode estabelecer entre pais e filhos.
Com esta finalidade, vou pedir-te para que em cada frase coloques uma cruz (X) no número (de 1 a 6) que melhor se aplica à tua situação pessoal.
As tuas respostas serão tratadas sempre de maneira confidencial. Peço a tua opinião sincera; não há respostas certas ou erradas, boas ou más, apenas opiniões pessoais.
Tenta que as tuas respostas reflectam aquilo que na realidade se passa contigo.
Obrigada pela colaboração.

	Discordo Totalmente	←							→	Concordo Totalmente
Itens	1	2	3	4	5	6				
Parece que os meus pais só reparam em mim quando estou zangado.										
Tenho a convicção que os meus pais são capazes de me ouvir.										
Tenho prazer em ajudar os meus pais sempre que posso.										
Frequentemente sinto zanga contra os meus pais sem saber porquê.										
Acredito que os meus pais se esforçam por compreender os meus sentimentos.										
Quando os meus pais andam preocupados também me sinto preocupado.										
Fico aborrecido com os meus pais porque parece que tenho sempre de estar a pedir o seu apoio e suporte.										
Falo com os meus pais acerca de tudo.										
Fico feliz quando posso ser útil aos meus pais.										

ANEXO 2

- **Escalas do Inventário de Percepções
Adolescentes**

Escalas do “Inventário de Percepções Adolescentes”

(in Fleming, M. 1993)

A investigação que nos propomos realizar tem por base a realização de um estudo sobre a percepção das atitudes dos pais pelos filhos.

Com esta finalidade, vou pedir-te para que em cada frase coloques uma cruz (X) em quem habitualmente te permite realizar as diferentes actividades.

Todas as tuas respostas serão tratadas de forma confidencial.

Agradeço a tua opinião sincera, não há respostas certas ou erradas, mas tão só opiniões pessoais.

Tenta que as tuas respostas reflectam aquilo que na realidade se passa contigo.

Obrigada pela colaboração.

Itens	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
Quem te deixa sair quando tu queres?					
Quem te ajuda a dar festas para os teus amigos?					
Quem te está sempre a dizer como deves comportar-te?					
Quem não «liga» quando fazes qualquer coisa errada ?					
Quem te deixa vestir como queres?					
Quem gosta de estar com os teus amigos em casa?					
Quem te diz quanto sacrificou por ti?					
Quem pergunta aos outros o que fizeste fora de casa?					
Quem não te obriga a fazer coisas quando te queixas que não queres?					
Quem é que os teus amigos admiram?					
Quem te diz tudo o que fez por ti?					

Itens	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
Quem é muito severo contigo?					
Quem te deixa fazer o que queres?					
Quem quer ouvir as tuas ideias?					
Quem deseja dizer-te o que deves fazer?					
Quem te castiga severamente?					
Quem te deixa gastar o teu dinheiro como queres?					
Quem fala contigo sobre coisas íntimas?					
Quem te castiga quando não fazes o que se espera que faças?					
Quem te castiga pela mais pequena coisa?					
Quem te deixa ficar acordado até tarde sem pedires?					
Quem quer saber como realmente te sentes?					
Quem insiste para que acabes o teu trabalho?					
Quem arranja as coisas de maneira que andes sempre aflito?					
Quem diz bem de ti?					
Quem não te deixa em paz até fazeres o que te mandam?					
Quem se zanga quando fazes perguntas?					
Quem fala nas coisas bem feitas que tu fazes?					
Quem pensa que devias ter melhores resultados na escola?					
Quem reage como se estivesses a mais?					
Quem diz que tens bom feitio?					
Quem se queixa do que tu fazes?					

Itens	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
Quem te faz sentir que não te ama?					
Quem fica feliz por te ver quando chegas da escola?					
Quem gosta de discutir assuntos contigo?					
Quem gosta de sair contigo?					
Quem fica zangado contigo se não ajudas em casa?					
Quem parece satisfeito por se afastar de ti?					
Quem gosta de fazer coisas contigo?					
Quem passa um tempo agradável contigo em casa?					
Quem parece não saber aquilo que precisas ou queres?					
Quem te fala com uma voz carinhosa e amiga?					
Quem te sorri com frequência?					
Quem se esquece de te ajudar quando precisas?					
Quem te acarinhava e beijava ao deitar quando eras pequeno?					
Quem diz que gosta de ti?					
Quem não quer fazer coisas contigo?					
Quem te faz sentir melhor depois de falar contigo sobre os teus problemas?					
Quem sabe como te sentes quando estás triste?					
Quem não conversa muito contigo?					
Quem gosta de falar contigo sobre assuntos do dia-a-dia?					
Quem passa muito pouco tempo contigo?					
Quem te anima quando estás triste?					

Itens	Pai	Mãe	Ambos	Nenhum	Outros Quem?
Quem te faz sentir melhor quando estás com medo?					
Quem te incentiva a ler?					
Quem não quer falar muito contigo?					
Quem te diz onde poderás encontrar aquilo que queres saber?					
Quem gosta mais de ficar contigo em casa do que sair?					
Quem te faz sentir importante?					
Quem não dá muita importância a se és bom na escola ou em casa?					
Quem te dá carinho e atenção?					
Quem quer que passes bastante tempo na sua companhia?					
Quem te dá muita atenção em casa?					

ANEXO 3

- **Lista ordenada dos itens do Inventário de Percepções Adolescentes**

A lista que a seguir se apresenta com os Itens das Escalas do Inventário de Percepções Adolescentes encontra-se ordenada conforme a original de Fleming, M. (1993).

AUTONOMIA

1. Quem te deixa sair quando tu queres?
4. Quem te deixa vestir como queres?
7. Quem não te obriga a fazer coisas quando te queixas que não queres?
10. Quem te deixa fazer o que queres?
11. Quem te deixa gastar o teu dinheiro como queres?
12. Quem te deixa ficar acordado até tarde sem pedires?

AMOR

13. Quem te ajuda a dar festas para os teus amigos?
14. Quem gosta de estar com os teus amigos em casa?
16. Quem é que os teus amigos admiram?
17. Quem quer ouvir as tuas ideias?
22. Quem fala contigo sobre coisas íntimas?
24. Quem quer saber como realmente te sentes?
25. Quem diz bem de ti?
26. Quem fala nas coisas bem feitas que tu fazes?
27. Quem diz que tens bom feitio?
28. Quem fica feliz por te ver quando chegas da escola?
29. Quem gosta de discutir assuntos contigo?
30. Quem gosta de sair contigo?
31. Quem gosta de fazer coisas contigo?
32. Quem passa um tempo agradável contigo em casa?
33. Quem te fala com uma voz carinhosa e amiga?
34. Quem te sorri com frequência?
35. Quem te acarinhava e beijava ao deitar quando eras pequeno?
36. Quem diz que gosta de ti?
37. Quem te faz sentir melhor depois de falar contigo sobre os teus problemas?
38. Quem sabe como te sentes quando estás triste?
39. Quem te anima quando estás triste?
40. Quem te faz sentir melhor quando estás com medo?
41. Quem gosta de falar contigo sobre assuntos do dia-a-dia?
43. Quem te incentiva a ler?
44. Quem te diz onde poderás encontrar aquilo que queres saber?
45. Quem gosta mais de ficar contigo em casa do que sair?
47. Quem te faz sentir importante?
48. Quem te dá carinho e atenção?

49. Quem quer que passes bastante tempo na sua companhia?
52. Quem te dá muita atenção em casa?

CONTROLO

64. Quem te está sempre a dizer como deves comportar-te?
66. Quem te diz quanto sacrificou por ti?
67. Quem te diz tudo o que fez por ti?
71. Quem deseja dizer-te o que deves fazer?
78. Quem te castiga quando não fazes o que se espera que faças?
82. Quem insiste para que acabes o teu trabalho?
84. Quem não te deixa em paz até fazeres o que te mandam?
85. Quem pensa que devias ter melhores resultados na escola?
87. Quem se queixa do que tu fazes?
89. Quem fica zangado contigo se não ajudas em casa?

HOSTILIDADE

6. Quem não «liga» quando fazes qualquer coisa errada ?
58. Quem pergunta aos outros o que fizeste fora de casa?
73. Quem é muito severo contigo?
77. Quem te castiga severamente?
79. Quem te castiga pela mais pequena coisa?
80. Quem arranja as coisas de maneira que andes sempre aflito?
90. Quem se zanga quando fazes perguntas?
93. Quem reage como se estivesses a mais?
94. Quem te faz sentir que não te ama?
96. Quem parece satisfeito por se afastar de ti?
98. Quem parece não saber aquilo que precisas ou queres?
99. Quem se esquece de te ajudar quando precisas?
100. Quem não quer fazer coisas contigo?
101. Quem não conversa muito contigo?
102. Quem passa muito pouco tempo contigo?
103. Quem não quer falar muito contigo?
104. Quem não dá muita importância a se és bom na escola ou em casa?

ANEXO 4

- **Grelha de Registo da Análise dos Processos
Individuais**

____ ANO DE ESCOLARIDADE

TURMA ____

Nº	Idade	Pré	Retenção/ Anos	Profissão Pai	Idade Pai	Escolarid Pai	Profissão Mãe	Idade Mãe	Escolarid Mãe	Nº Irmãos	Nº elem/ Agregado
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											

____ ANO DE ESCOLARIDADE

TURMA _____

Nº	Nº Faltas Ano	Visitas EE/Ano	Motivos	Aval 1ºPer	Aval 2ºPer	Aval 3ºPer	Estudas td dias	Qt tempo Aproxim	Local	Quem se interessa pelo teu estudo	Quem te ajuda no estudo
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											
19											
20											
21											
22											
23											
24											
25											
26											
27											

____ ANO DE ESCOLARIDADE

TURMA _____

Nº	Andas na escola pq queres	Tens Pc	Utilizas o PC para	O que vês na TV	O que mais fazes nos tempos livres
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					

ANEXO 5

- **Escala de Warner para Avaliação do Estatuto
Socio-Económico**

Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica

ESCALA DE WARNER PARA AVALIAÇÃO DO ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO (1ª adaptação para Portugal)

PROFISSÃO

1. Alta Administração do Estado (chefia ministerial, deputados, membros da Câmara Corporativa, juizes e magistrados, directores gerais, etc.);

Direcção e Pessoal Superior dos Quadros da Administração Pública (directores, inspectores e chefes de serviço do Estado, dos corpos administrativos e dos organismos corporativos e de coordenação económica);

Direcção Administrativa de Empresas Privadas (técnicos diplomados responsáveis, engenheiros, agentes técnicos, preparadores de serviço, etc.);

Entidades exercendo uma Profissão Liberal, Técnicos e equiparados (catedráticos, doutores, licenciados com alta posição, advogados com cartório, médicos com clínica própria, architectos com estudo próprio, etc.);

Proprietários de grandes explorações agrícolas, industriais com empresas de grande dimensão;

Directores e grandes artistas das Artes (teatro, cinema, bailado, música, etc.), escritores e poetas de renome nacional comprovado, escultores e decoradores de reconhecida categoria, pintores de arte oficialmente galardoados;

Altas personalidades do Clero secular católico;

Diplomatas e Cônsules do Corpo Diplomático acreditado em Portugal.

2. Licenciados com posição média (Assistentes Universitários, professores do ensino secundário, químicos contratados, engenheiros agrónomos e silvicultores, médicos veterinários, notários, etc.);

Pessoal dos quadros da Administração Pública de média categoria (chefes de repartição, chefes de secção, funcionários públicos de carreira com posição destacada, etc.);

Pessoal dos quadros administrativos e técnicos das Empresas Privadas, sem funções directivas mas com posição destacada em Bancos, Seguradoras, Comércio e Indústria (contabilistas, chefes de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.).

Proprietários de pequenas indústrias;

Proprietários de explorações agrícolas de pequena e média dimensão, explorando-as por intermédio de trabalhadores;

Jornalistas, interpretes e guias acreditados pelas entidades oficiais, técnicos de teatro, cinema rádio e televisão, artista de segundo plano;

Religiosos regulares católicos;

Professores de instrução primária;

Profissões de carácter intelectual;

Pessoal superior das equipagens de barcos e aeronaves (comandantes, pilotos, comissários de bordo, hospedeiras, etc.);

Modelos e manequins de alta-costura.

3. Proprietários de indústrias domésticas, proprietários de pensões e restaurantes;

Comerciantes e vendedores da pequena indústria;

Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, alfaiatarias, etc.

Empregados de escritório, empregados de comércio e indústria;

Angariadores e agentes comerciais, caixeiros-viajantes e compradores por conta de outrem;
Capatazes e contramestres, verificadores e controladores de trabalho;
Proprietários ou agricultores que trabalham eles próprios as suas terras;
Regentes agrícolas;
Capitães e mestres de embarcações, radiotelegrafistas, etc.;
Procuradores e solicitadores;
Despachantes de mercadorias;
Empreiteiros de obras e serviços.

4. Operários e trabalhadores qualificados, especializados (pintores, electricistas, mecânicos, torneiros maquinistas, cinzeladores, compositores musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, esmaltadores, etc.);
Operários e trabalhadores qualificados semi-especializados (motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores e silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.);
Agentes de cais, carteiros e boletineiros;
Arrendatários, rendeiros e parceiros de pequenas explorações;
Comerciantes de íntima categoria (quiosques, vendas, etc.);
Damas de companhia, preceptores e governantas;
Sacristães, sineiros e ajudantes de culto;
Feitores e administradores agrícolas;
Criadores e tratadores de gado.

5. Trabalhadores não especializados (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);
Serviços domésticos;
Contínuos, paquetes, guardas-nocturnos, porteiros;

Caixeiros de praça, caixeiros de balcão de baixa categoria;
Magarefes, costureiras e aprendizes;
Vendedores ambulantes, engraxadores;
Carcereiros;
Coveiros;
Pessoas com profissão mal definida.

ANEXO 6

- Escala de Warner para Avaliação da Instrução do Encarregado de Educação

Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica

ESCALA DE WARNER PARA AVALIAÇÃO DA INSTRUÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

(adaptação realizada com base no conteúdo da primeira adaptação)

1. Universitária, Escolas Superiores Especiais, Instituto Superior Politécnico;
2. Antigo Curso Superior do Comércio, antigo Curso do Instituto Industrial, antigo Magistério Primário, antigo Curso Liceal (7º Ano), Ensino Secundário (12º Ano);
3. Antigo Curso Comercial, antigo Curso Industrial, antigas Escolas Profissionais, antigo Curso Liceal (5º Ano), 3º Ciclo do Ensino Básico (9º Ano);
4. Antiga Instrução Primária Completa, 1º ciclo do Ensino Básico (4º Ano), 2º Ciclo do Ensino Básico (6º Ano);
5. Instrução Primária incompleta ou nula.

ANEXO 7

- **Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação**

AUTORIZAÇÃO

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,
no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação ministrado pelo Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro, pretendemos levar a cabo um estudo cujo tema principal se debruça sobre o Vínculo Parental e as relações que se podem estabelecer entre a família e a escola ao nível do 2º e 3º Ciclos.

Assim, vimos por este meio, solicitar autorização para que o seu educando participe nesta investigação, respondendo a dois questionários que lhe serão fornecidos numa aula a combinar com os professores de Formação Cívica, bem como ainda ter acesso à consulta do Processo Individual do mesmo. Os dados aferidos servirão para fins exclusivamente estatísticos, sendo todas as informações tratadas de forma anónima e confidencial.

Cientes de que só com dados concretos e com investigações aprofundadas poderemos melhorar a qualidade do nosso ensino, agradecemos desde já toda a colaboração que nos possa prestar.

Com os melhores cumprimentos,

(Doutoranda em Ciências da Educação)

**Para qualquer esclarecimento adicional poderá contactar através do
Telm:_____.**

**Eu_____ , autorizo / não autorizo
(riscar o que não interessa), a participação do meu educando,
aluno com o Nº_____ pertencente ao _____ Ano da Turma _____, na
investigação acima mencionada.**

O(A) Encarregado(a) de Educação